



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA  
MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA

JOHNNATA CAVALCANTE SILVA

TENSÕES NA IDENTIDADE PROFISSIONAL: ESTUDO COM PROFESSORES DA  
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* À LUZ DA ANÁLISE DE NARRATIVAS

FORTALEZA

2022

JOHNNATA CAVALCANTE SILVA

TENSÕES NA IDENTIDADE PROFISSIONAL: ESTUDO COM PROFESSORES DA  
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* À LUZ DA ANÁLISE DE NARRATIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará válida como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração e Controladoria.  
Área de concentração: Gestão Organizacional.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Zabdiele  
Moreira.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S58t Silva, Johnnata Cavalcante.  
Tensões na Identidade Profissional : Estudo com Professores da Pós-Graduação Stricto-Sensu à Luz da Análise de Narrativas / Johnnata Cavalcante Silva. – 2022.  
137 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria, Fortaleza, 2022.  
Orientação: Profa. Dra. Márcia Zabdiele Moreira.
1. Identidade Profissional. 2. Tensões. 3. Professores. 4. Pós-Graduação. 5. Narrativas. I. Título.  
CDD 658
-

JOHNNATA CAVALCANTE SILVA

TENSÕES NA IDENTIDADE PROFISSIONAL: ESTUDO COM PROFESSORES DA  
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* À LUZ DA ANÁLISE DE NARRATIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará válida como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração e Controladoria.

Área de concentração: Gestão Organizacional.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Zabdiele Moreira.

Aprovada em: 08 / 02 / 2022

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Zabdiele Moreira (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Tereza Cristina Batista de Lima  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Diego de Queiroz Machado  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Fabiana Pinto de Almeida Bizarria  
Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Professora colaboradora

A todos os professores que participaram desta pesquisa.

“A opinião pública é uma tirana branda se comparada à opinião particular que se tem de si. O que o homem pensa de si mesmo, eis o que determina, ou antes indica, sua sina.

A natureza e a vida humana são variadas conforme nossas diversas constituições. Quem poderá dizer que perspectiva a vida oferece ao outro? Haverá milagre maior que conseguirmos enxergar através dos olhos uns dos outros por um instante?”

(THOREAU, 1854, p. 13 e 15).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> H. D. Thoreau em “Walden ou A Vida nos Bosques” de 1854.

## RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como ocorrem as tensões na identidade profissional de professores na pós-graduação *stricto-sensu* brasileira. Estudos anteriores pontuaram que, na docência, essas tensões podem ocorrer em virtude das restrições de financiamento, da exigência de uma eficiência “corporativa” na produção das pesquisas, da precarização da profissão, dentre outros. Quanto à composição da presente dissertação, o referencial teórico abrange os principais conceitos relacionados à construção das identidades pessoal, social e de papel, destacando como esse processo se relaciona ao desenvolvimento da identidade profissional dos professores. Para o método da pesquisa, seguiu-se uma abordagem qualitativa e descritiva, fazendo a triangulação dos instrumentos de coleta e das técnicas de análise dos dados. Nesse sentido, foram aplicados diários reflexivos e duas vinhetas para oito docentes brasileiros vinculados a programas de pós-graduação *stricto-sensu* de seis estados do país. A coleta ocorreu *online*, utilizando o *Microsoft Sway* e o *Microsoft Forms*. Nas análises do conjunto obtido de informações, foram seguidas as etapas das análises de narrativa e de conteúdo. De forma a auxiliar na identificação dos tópicos mais frequentes nas respostas dos participantes, fez-se uso do *software* qualitativo QDA Miner (Versão 6.0.9). Assim, foram identificadas onze tensões na identidade profissional dos sujeitos desta pesquisa, sendo estas oriundas tanto de justaposições entre as três dimensões da identidade profissional de professores (a saber, afirmação pessoal, representações sociais e apropriação de significados profissionais), quanto da influência de circunstâncias de ordem “política” (como o produtivismo acadêmico), de ordem “institucional” (como a exposição a atitudes institucionais contraditórias) e de ordem “social” (como a falta de reconhecimento e de valorização). O estudo contribui ao propor um modelo conceitual que pode sustentar a realização de pesquisas futuras, voltadas para professores de instituições públicas e privadas no Brasil, além de ter desenvolvido um caminho metodológico que traz maior validade e confiabilidade à pesquisa qualitativa. Sob uma lente social, o estudo incentiva a reflexão sobre os principais elementos que parecem estar causando uma crise de identidade na pós-graduação *stricto-sensu* brasileira. Por fim, quanto às implicações práticas desta dissertação, evidencia-se o papel que os departamentos de Gestão de Pessoas das universidades podem exercer no desenvolvimento de ações que estimulem, dentre outros aspectos, o empoderamento docente e a qualidade de vida individual e organizacional.

**Palavras-chave:** Identidade profissional. Tensões. Professores. Pós-graduação. Narrativas.

## ABSTRACT

The main goal of this research is to investigate how occur the professional identity tensions of professors in the brazilian stricto-sensu graduate program. Previous studies pointed out that, in teaching, these tensions can happen due to financial constraints, the requirement for “corporate” efficiency in the research production, the precariousness of the profession, among others. As for the composition of this dissertation, the theoretical background go through the main themes related to the personal, social, and paper identities construction, highlighting how this process relates to the teacher’s professional identity development. For the research method, a qualitative and descriptive approach was followed, making the triangulation of data collection instruments and analysis techniques. In this sense, it were applied reflective journals and two vignettes to eight brazilian professors from stricto-sensu graduate programs of six states. The data collection took place online, using the Microsoft Sway and the Microsoft Forms. To analyze the obtained set of information, it were followed the stages of narratives and content analysis. To assist the identification of more frequent topics in the professors’ answers, the qualitative software QDA Miner (Version 6.0.9) was used. Therefore, eleven professional identity tensions were identified in the research, these being derived from both juxtapositions between the three dimensions of professors’ PI – (i.e., personal affirmation, social representations, and professional meanings appropriation), as well as from “political” circumstances (such as the academic productivism), “institutional” circumstances (such as being exposed to contradictory institutional attitudes), and “social” circumstances (such as the lack of recognition and valorization). The study offers contributions by proposing a conceptual model that can sustain the realization of future research aimed to brazilian professors from public and private institutions, besides having developed a methodological path that brings more validity and reliability to the qualitative research. Under social lens, the study encourages reflection on the main elements that appear to be causing an identity crisis in the brazilian stricto-sensu graduate program. To conclude, as for the practical contributions from this dissertation, it is highlighted the role that the universities’ Personnel Departments can do on the development of actions that can stimulate, among other aspects, the teaching empowerment and the quality of individual and organizational lives.

**Keywords:** Professional identity. Tensions. Professor. Postgraduate degree. Narratives.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de formação da identidade .....	21
Figura 2 – A composição da identidade profissional (IP) .....	23
Figura 3 – Influências mediadoras na formação da identidade do professor .....	28
Figura 4 – O desenvolvimento identitário de professores universitários .....	29
Figura 5 – Dimensões e elementos influenciadores da identidade profissional de professor ...	32
Figura 6 – Modelo conceitual das tensões na identidade profissional de professor .....	40
Figura 7 – Distribuição geográfica dos professores convidados .....	45
Figura 8 – Tipologia dos textos e textos narrativos .....	48
Figura 9 – Localização temporal do que acontece nas narrativas .....	49
Figura 10 – Um exemplo do processo de abstração .....	55
Figura 11 – Estrutura da análise de conteúdo seguida na pesquisa .....	56
Figura 12 – Frequência dos códigos obtidos acerca da experiência do professor River .....	97
Figura 13 – Frequência dos sentimentos associados às tensões na identidade profissional ....	98
Figura 14 – Combinação entre as frequências reunidas nas Figuras 12 e 13 .....	98
Figura 15 – Nuvem de palavras acerca das tensões na identidade profissional de professor ..	99
Figura 16 – Abstração das quatro subcategorias encontradas .....	104
Figura 17 – Abstração de todas as circunstâncias políticas, institucionais e sociais identificadas com a análise dos dados coletados .....	105

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação das definições da IP nos 14 artigos analisados .....	24
Quadro 2 – Componentes e elementos influenciadores da identidade profissional de professor .....	31
Quadro 3 – Detalhamento das 11 categorias de tensões .....	34
Quadro 4 – Circunstâncias influenciadoras x fontes de tensão já identificadas na literatura ...	37
Quadro 5 – Dimensões justapostas e tensões na identidade profissional de professor .....	38
Quadro 6 – Etapas da análise de narrativas .....	46
Quadro 7 – Resumo dos aspectos teóricos e metodológicos das vinhetas .....	52
Quadro 8 – Resumo do delineamento metodológico da pesquisa .....	54
Quadro 9 – Relação dos objetivos específicos e as técnicas de coleta dos dados da pesquisa .	57
Quadro 10 – Características profissionais dos professores participantes .....	58
Quadro 11 – Funções identificadas na narrativa da professora Sara .....	59
Quadro 12 – Índices na narrativa da professora Sara .....	60
Quadro 13 – Tensões na identidade profissional da professora Sara .....	63
Quadro 14 – Funções identificadas na narrativa do professor Bento .....	64
Quadro 15 – Índices na narrativa do professor Bento .....	64
Quadro 16 – Tensão na identidade profissional do professor Bento .....	67
Quadro 17 – Funções identificadas na narrativa da professora Fabiana .....	68
Quadro 18 – Índices na narrativa da professora Fabiana .....	68
Quadro 19 – Tensões na identidade profissional da professora Fabiana .....	71
Quadro 20 – Funções identificadas na narrativa da professora Emília .....	72
Quadro 21 – Índices na narrativa da professora Emília .....	72
Quadro 22 – Tensão na identidade profissional da professora Emília .....	74
Quadro 23 – Funções identificadas na narrativa da professora Clarisse .....	76
Quadro 24 – Índices na narrativa da professora Clarisse .....	76
Quadro 25 – Tensão na identidade profissional da professora Clarisse .....	79
Quadro 26 – Funções identificadas na narrativa da professora Luise .....	80
Quadro 27 – Índices na narrativa da professora Luise .....	81
Quadro 28 – Tensão na identidade profissional da professora Luise .....	83
Quadro 29 – Funções identificadas na narrativa da professora Joana .....	84
Quadro 30 – Índices na narrativa da professora Joana .....	85
Quadro 31 – Tensão na identidade profissional da professora Joana .....	86

Quadro 32 – Funções identificadas na narrativa da professora Antônia .....	88
Quadro 33 – Índices na narrativa da professora Antônia .....	88
Quadro 34 – Tensão na identidade profissional da professora Antônia .....	90
Quadro 35 – Sentimentos associados às tensões na identidade profissional .....	92
Quadro 36 – As tensões na identidade profissional de professores brasileiros da pós-graduação <i>stricto-sensu</i> .....	93
Quadro 37 – Análise de conteúdo acerca da experiência do professor River (Vinheta 1) .....	95
Quadro 38 – Semelhanças entre conteúdos dos diários reflexivos e das vinhetas .....	96
Quadro 39 – Resumo conceitual dos dados obtidos com os diários reflexivos e a vinheta 1 ...	99
Quadro 40 – Processo de formação da primeira subcategoria (Falta de assistência) .....	100
Quadro 41 – Processo de formação da segunda subcategoria (Precarização do trabalho docente) .....	101
Quadro 42 – Processo de formação da terceira subcategoria (Sobrecarga de trabalho) .....	102
Quadro 43 – Processo de formação da quarta subcategoria (Produtivismo acadêmico) .....	103
Quadro 44 – Resultados obtidos acerca da experiência da professora Lana (Vinheta 2) .....	106

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	20
<b>2.1</b>	<b>Teorias da Identidade e Identidade Profissional</b> .....	20
<b>2.2</b>	<b>Identidade Profissional de Professor</b> .....	26
<b>2.3</b>	<b>Tensões na Identidade Profissional de Professor</b> .....	33
<b>2.3.1</b>	<i>Modelo Conceitual das Tensões na Identidade Profissional de Professor</i> .....	36
<b>3</b>	<b>MÉTODO DA PESQUISA</b> .....	41
<b>3.1</b>	<b>Tipologia da Pesquisa</b> .....	41
<b>3.2</b>	<b>Sujeitos da Pesquisa</b> .....	42
<b>3.2.1</b>	<i>Professores Participantes – Características Profissionais</i> .....	45
<b>3.3</b>	<b>Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados</b> .....	47
<b>3.3.1</b>	<i>Diários Reflexivos e Análise de Narrativas</i> .....	47
<b>3.3.2</b>	<i>Vinhetas e Análise de Conteúdo</i> .....	53
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	59
<b>4.1</b>	<b>Descrição dos casos analisados</b> .....	59
<b>4.1.1</b>	<i>Primeiro caso – Narrativa da professora Sara</i> .....	59
<b>4.1.2</b>	<i>Segundo caso – Narrativa do professor Bento</i> .....	63
<b>4.1.3</b>	<i>Terceiro caso – Narrativa da professora Fabiana</i> .....	67
<b>4.1.4</b>	<i>Quarto caso – Narrativa da professora Emília</i> .....	72
<b>4.1.5</b>	<i>Quinto caso – Narrativa da professora Clarisse</i> .....	75
<b>4.1.6</b>	<i>Sexto caso – Narrativa da professora Luise</i> .....	80
<b>4.1.7</b>	<i>Sétimo caso – Narrativa da professora Joana</i> .....	84
<b>4.1.8</b>	<i>Oitavo caso – Narrativa da professora Antônia</i> .....	87
<b>4.2</b>	<b>Tensões na Identidade Profissional de Professores da Pós-graduação <i>stricto-sensu</i></b> .....	91
<b>4.2.1</b>	<i>Elementos Influenciadores de Tensões na Identidade Profissional de Professores da Pós-Graduação <i>stricto-sensu</i></i> .....	100
<b>5</b>	<b>ANÁLISES ADICIONAIS, CONTRIBUIÇÕES, IMPLICAÇÕES, LIMITAÇÕES E AGENDA DE PESQUISA</b> .....	106
<b>5.1</b>	<b>Contribuições Teóricas e Metodológicas</b> .....	108
<b>5.2</b>	<b>Contribuições Sociais</b> .....	109
<b>5.3</b>	<b>Implicações Gerenciais</b> .....	110

<b>5.4</b>	<b>Limitações da Pesquisa .....</b>	<b>111</b>
<b>5.5</b>	<b>Agenda de Pesquisa .....</b>	<b>112</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>
	<b>APÊNDICE A – DEFINIÇÕES DE IDENTIDADE PROFISSIONAL .....</b>	<b>128</b>
	<b>APÊNDICE B – VINHETA 1 (O CASO RIVER) .....</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICE C – VINHETA 2 (O CASO LANA) .....</b>	<b>131</b>
	<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>132</b>
	<b>APÊNDICE E – EMAIL CONVITE PARA OS PROFESSORES .....</b>	<b>134</b>
	<b>APÊNDICE F – CODIFICAÇÃO ABERTA .....</b>	<b>135</b>
	<b>APÊNDICE G – SUBCATEGORIAS OBTIDAS COM A ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS VINHETAS .....</b>	<b>136</b>
	<b>ANEXO A – MODELO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – DIÁRIO REFLEXIVO .....</b>	<b>137</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao investigar as raízes históricas dos estudos sobre identidade, é possível diferenciá-los em dois grupos distintos: o primeiro, de origem principalmente microsociológica, compõe a Teoria da Identidade que caracteriza o eu (*self*) não como uma entidade psicológica autônoma, mas como uma construção social multifacetada, fruto dos papéis que as pessoas desempenham na sociedade. O segundo grupo, dos estudos de orientação mais psicológica, constitui a Teoria da Identidade Social, que lida com a estrutura e a função da identidade em processos grupais e nas relações intergrupais associadas a alguém (HOGG; TERRY; WHITE, 1995).

Da tradição sociológica, a partir dos estudos de teóricos como Lévi-Strauss, Bourdieu, Erikson e da teoria Durkheimiana, as pesquisas sobre identidade herdaram o senso pessoal e de continuidade temporal da construção identitária. Assim, o conceito passou a ser entendido como um reflexo da trajetória biográfica dos indivíduos e da internalização das condições sociais que estruturam a vida deles, considerando os significados que os definem em papéis específicos na sociedade, os grupos a que pertencem e as características particulares que os tornam únicos em relação às outras pessoas (DUBAR, 1998a; BUSHHER, 2005; STETS; SERPE, 2013).

É a partir desse contexto que se encaixa a afirmação de Schwartz (2005, p. 295) de que “a identidade opera em vários domínios de conteúdo, como as preferências políticas, ideologia religiosa, escolhas de carreira e ideais de amizade”. Sob uma lente mais crítica, essa diversidade de aplicação criou uma variabilidade conceitual do termo, dificultando, inclusive, a demarcação precisa do seu papel teórico (STRYKER; BURKE, 2000; SCHWARTZ, 2001; CÔTÉ, 2006a; WETHERELL, 2010). Vignoles, Schwartz e Luyckx (2011) acrescentam que a identidade teve o seu uso generalizado na cultura popular, sendo apresentada, muitas vezes, como sinônimo de “características biológicas”, de “cultura” ou até mesmo da “linguagem” de um povo (DUBAR, 1998a; STRYKER; BURKE, 2000; ESTEBAN-GUITART; MOLL, 2014).

Na análise dos aspectos centrais das discussões associadas à identidade, Côté (2006b) conduziu uma pesquisa pelo termo “*identity*” na base de dados *Sociological Abstracts* (SocAbs) e encontrou que, de 1980 a 1990, as publicações sobre o tema mais que dobraram, passando de 15.080 resultados para 32.139. De 2000 a 2005, foram identificados 18.587 estudos, indicando que as publicações com “identidade” como palavra-chave alcançaram dezenas de milhares por década. Na condução desta dissertação, uma busca similar por “*identity*” na plataforma *Web of Science*, considerando os títulos das publicações, resultou em 119.131 documentos. Desse total, 2.151 pertencem a área de “*Management*”. Cabe ressaltar que, 14.571 das publicações são de 2019-2021, e que 29.951 é o montante referente apenas aos últimos 5 anos.

Ao pesquisar por “*professional identity*” nesses 119.131 documentos gerados, foram identificados 2.375 resultados, onde 34,33% deles estão concentrados na área de “*Education/ Educational Research*”, 7,5% na “*Health Care Sciences Services*”, e 5,6% em “*Management*”. Ao restringir a busca para “*professional identity tensions*”, foram gerados apenas 19 resultados, sendo que a primeira publicação data do ano de 2010. Do total, 63,16% dos documentos estão concentrados na área de “*Education/ Educational Research*”. Com 3 publicações, a Eindhoven University of Technology é a organização - consolidada que mais aparece dentro dos resultados.

Canrinus et al. (2012) explicam que a identidade profissional tem sido mais explorada nas áreas da medicina, das profissões jurídicas e, sobretudo, no campo do ensino e formação do professor. Das discussões articuladas por essas áreas, destacam-se como conceitos correlatos à temática: os processos de mentoria (CHEN; LOU, 2014; BOSWELL, 2015); a socialização profissional (HUNTER; LAURSEN; SEYMOUR, 2007; VÉLEZ-RENDÓN, 2010); e a noção de pertencimento à profissão (CHAPMAN; PYVIS, 2006; PETTIFER; CLOUDER, 2008). No campo dos estudos organizacionais, Barbour e Lammers (2015) apontam que o foco dos estudos sobre essa identidade recai, principalmente, nas relações entre trabalho e identidade, na natureza das profissões e em questões relacionadas à prestígio, gênero e controle gerencial.

De fato, muitas das discussões sobre a identidade profissional refletem o embasamento teórico moldado pelos discursos sociológicos e da psicologia social a respeito das identidades pessoais e sociais (coletivas) (SLAY; SMITH, 2010; FRIESEN; BESLEY, 2013). Ou seja, essa identidade engloba os atributos pessoais únicos de alguém (aqueles que não são compartilhados com as outras pessoas), ao mesmo tempo que projeta uma marca de pertencimento a um grupo, coletivo ou categoria, permitindo que os indivíduos sejam identificados na estrutura social, mas que também se identifiquem em relação aos outros, em termos de valor e de apego emocional (DUBAR, 1998a; ALVESSON; LEE ASHCRAFT; THOMAS, 2008).

Briggs (2007) chama atenção para o fato de que a identidade profissional é tanto um “produto” quanto um agente da estrutura de trabalho a qual uma pessoa se encontra vinculada, sendo influenciada pelos níveis individual e organizacional. A autora ainda aponta que o estudo dessa identidade deve desenvolver-se por meio de três lentes: a dos valores profissionais (o que alguém professa), posição profissional (a profissão a qual alguém pertence), e papel profissional (o papel de alguém dentro da organização). Em suma, para Bludau et al. (2014), essa identidade está enraizada nas experiências profissionais e pessoais do indivíduo.

Quanto à identidade profissional de professores, para Beauchamp e Thomas (2009), o conceito manifesta uma busca ativa e dinâmica pelo desenvolvimento profissional, a partir dos objetivos pessoais desses sujeitos. Ruohotie-Lyhty e Moate (2016, p. 319) acrescentam que “o

desenvolvimento de uma identidade profissional de professor deve ser visto como um processo extremamente social e dependente do contexto, que não pode ser compreendido sem levar em conta o espaço em que ocorre e o papel de um indivíduo em dar sentido a esse ambiente”.

O que é crítico no desenvolvimento da identidade profissional dos docentes, é que eles precisam lidar com uma série de contradições e com uma crescente pressão para evitar conflitos entre as suas biografias, orientações e percepções educacionais, e a realidade na qual as suas identidades amadurecem (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009; VÉLEZ-RENDÓN, 2010). Singh e Richards (2006) fazem uma reflexão sobre ser cada vez mais comum a visão de que, nesse desenvolvimento, deva existir um processo de transformação do eu (profissional), em função do que é esperado/valorizado pela instituição ou programa ao qual alguém está vinculado.

Nesse contexto, Smagorinsky et al. (2004) destacaram a incongruência entre as crenças e os valores pessoais dos professores e aqueles que são cultivados nas escolas e universidades. Beijaard, Meijer e Verloop (2004) definiram o conceito de tensões na identidade profissional, abrangendo os conflitos entre o que os professores consideram como importante (ou relevante) em sua profissão e aquilo que eles, pessoalmente, experienciam como bom ou desejado. Para Pillen, den Brok e Beijaard (2013a), as tensões são explicadas em termos de uma “dissonância de identidade” (WARIN et al., 2006), representando “as lutas internas entre aspectos relevantes para o professor como pessoa e o professor como profissional” (p. 86).

Para professores universitários, essa problemática pode apresentar diferentes nuances, uma vez que, ao ensino, combinam-se funções como a pesquisa e a gestão. Nessa perspectiva, eles mantêm suas identidades em uma dinâmica relação com o “olhar coletivo” de outros sobre as atividades que desenvolvem (VAN LANKVELD et al., 2017). Além disso, esses professores, principalmente os que exercem atividades regulares de pesquisa, vêm enfrentando barreiras sem precedentes que afetam sua autonomia profissional, a legitimidade de suas reivindicações e até mesmo a posse de seu conhecimento (BECK; YOUNG, 2005).

Na pós-graduação, Beck e Young (2005) ainda apontam que a existência da “cultura de auditoria” impõe rigorosos critérios de avaliação de performance e relevância dos trabalhos produzidos, gerando um senso de crise na prática desses indivíduos, ameaçando, dentre outros fatores, a autoestima e o desenvolvimento pessoal e profissional deles.

Billot (2010) acrescenta que instabilidades no contexto socioeconômico e mudanças constantes em políticas governamentais, como as de financiamento de pesquisa, estão alterando a natureza do trabalho acadêmico. O autor ainda explica que o ensino superior está enfrentando uma crise de identidade profissional, onde o produtivismo e a competitividade passaram a ser priorizados em detrimento da identidade dos acadêmicos; professores e alunos pesquisadores.

No Brasil, Patrus, Dantas e Shigaki (2015) fizeram uma análise crítica sobre como o produtivismo acadêmico pode contribuir para enfraquecer a consciência de cooperação entre pares nos programas de pós-graduação do país. Esses autores argumentaram que o sistema de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) resulta em uma maior preocupação com a concorrência por mais verbas e na redução do período para a maturação das pesquisas produzidas. Frente a isso, desconsidera, nesse processo avaliativo, a sobrecarga de trabalhos a qual os professores são expostos, acumulando atividades de revisão e parecer de artigos, orientação e publicação, além do próprio ensino.

No entanto, ressalta-se que são inúmeros os motivos que podem levar os profissionais a vivenciarem situações de estresse e tensão por não terem uma visão clara de suas identidades, influenciando na adoção de comportamentos autodestrutivos, e até mesmo em dificuldades de relacionamento com o outro (SCHWARTZ et al., 2012). No caso dos profissionais da docência, estas situações são bastante diversificadas e podem se materializar, por exemplo, na redução do entusiasmo e da resiliência emocional dos professores (CHERUBINI, 2009), no medo de serem discriminados por suas escolhas e prioridades na profissão (BROWNELL; TANNER, 2012) ou em divergências entre fatores pessoais e demandas educacionais (HANNA et al., 2019) etc.

Assim, esta pesquisa considera um dos temas centrais dos estudos sobre a identidade: a criação de significados a partir de acontecimentos negativos na trajetória de vida das pessoas (SCHWARTZ; LUYCKX; CROCKETTI, 2015). Nela, também são considerados pressupostos teóricos da abordagem sociocultural da identidade (PENUEL; WERTSCH, 1995; BARTLETT, 2005; HOLLAND; LACHICOTTE, 2007; TAO; GAO, 2017), a partir dos quais entende-se que as identidades são continuamente construídas pelas experiências pessoais dos indivíduos e pelas percepções dos outros em uma complexa interação com o ambiente externo.

O modelo conceitual seguido na pesquisa foi elaborado pelo pesquisador, tendo como base os estudos de Côté (2006ab), Anadón et al. (2001), Schwartz (2005), Akkerman e Meijer (2011), Vignoles, Schwartz e Luyckx (2011), Carter (2014) e Henry (2016), entre outros. Nele, a identidade profissional é composta por três dimensões, sendo elas: a) afirmação pessoal; b) representações sociais e; c) apropriação de significados profissionais. Por fim, propõem-se que as tensões na identidade profissional do professor podem ocorrer a partir de dois níveis, interno e externo, sendo o último formado por circunstâncias de ordens institucional, política e social.

A partir desse cenário, este estudo buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: Como ocorrem as tensões na identidade profissional de professores na pós-graduação *stricto-sensu* brasileira? Para respondê-lo, foi formulado o seguinte objetivo geral: Investigar como

ocorrem as tensões na identidade profissional de professores na pós-graduação *stricto-sensu* brasileira. Em acréscimo, foram percorridos três objetivos específicos, sendo eles:

- a) explorar as experiências profissionais e pessoais de professores na pós-graduação *stricto-sensu* brasileira;
- b) caracterizar as tensões na identidade profissional de professores na pós-graduação *stricto-sensu* brasileira; e
- c) descrever os principais elementos que influenciam na ocorrência das tensões na identidade profissional de professores na pós-graduação *stricto-sensu* brasileira.

Esta dissertação diferencia-se de trabalhos anteriores sobre a identidade profissional dos professores, ao considerar os desafios e as limitações que o próprio contexto educacional brasileiro impõe ao exercício docente e, conseqüentemente, à (re)construção identitária desses profissionais na pós-graduação *stricto-sensu*. Ao partir do pressuposto de que essa identidade está em constante processo de formação, a compreensão das tensões que são vivenciadas pelos professores, destacando as suas causas e os seus impactos, pode contribuir para fortalecer a identificação desses indivíduos com o trabalho, assim como amenizar visões negativas que eles possam desenvolver sobre as atividades de ensino e pesquisa (VAN LANKVELD et al., 2017).

No âmbito teórico, Winter e O'Donohue (2012) evidenciaram que o entendimento dos valores e crenças, assim como da identidade dos acadêmicos, pode ser visto por muitos como uma atividade fútil. Em consequência, os autores apontam que ainda não se pode estabelecer, com clareza, como ocorrem as tensões na identidade profissional desses indivíduos. No entanto, eles afirmam que é inegável a presença constante de conflitos entre o que é significativo para os professores e alunos e o que é imposto como relevante pelas instituições e seus administradores.

Fitzmaurice (2013) corrobora que é preciso compreender como emerge a identidade profissional de professores universitários, porque, dentre outros fatores, jovens acadêmicos tendem a construir as suas identidades de modo similar à de seus colegas mais velhos, na medida em que eles percebem valores essenciais de esforço intelectual, criticidade e profissionalismo no comportamento de seus pares. Taylor (2017) chama atenção para o fato de ser imperativa a realização de estudos com o foco na identidade desses professores, pois um maior entendimento do tema permite não apenas que eles melhor apoiem a aprendizagem dos seus alunos, mas que também desafiem reformas educacionais que não atendam a esse objetivo.

Mais especificamente no Brasil, diversos estudos têm mostrado as dinâmicas de fatores psicossociais e organizacionais no trabalho docente (MASSA et al., 2016), chamando a atenção

para a emergência de tópicos como o bem-estar e a vivência de prazer e sofrimento no trabalho (DARIO; LOURENÇO, 2018; POLIZZI; CLARO, 2019), apontando para a necessidade de se considerar as dimensões políticas, históricas, sociais e econômicas associadas à docência. Logo, a investigação das tensões na identidade profissional de professores na pós-graduação é assunto pertinente à compreensão de como o contexto do ensino superior (novas práticas gerenciais que enfatizam o controle, a produção e a “prestação de contas”) pode restringir o trabalho, os papéis e as identidades dos acadêmicos (VÄHÄSANTANEN et al., 2020).

Dessa forma, nesta pesquisa, direcionam-se esforços para indicar o papel e a relevância dos estudos em identidade para o mundo real, incorporando as contribuições das mais diversas áreas de pesquisa sobre as formas como os professores desenvolvem suas identidades, e como podem superar os desafios que os impedem de alcançar completamente seus potenciais. Diante disso, busca-se preencher as lacunas teóricas e empíricas anteriormente mencionadas, trazendo à luz os possíveis resultados positivos e negativos do desenvolvimento identitário, considerando as circunstâncias sociais, políticas e institucionais associadas.

Além disso, o estudo aprimora o entendimento de que a identidade profissional é fruto de uma combinação entre componentes das identidades de papel, social e pessoal, apresentando um avanço conceitual frente a diversos estudos nacionais e internacionais que caracterizaram o construto apenas como uma identidade pessoal, social ou, no máximo, como uma combinação entre as duas (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; REISETTER et al., 2004; JOHNSON et al., 2006; GIBSON; DOLLARHIDE; MOSS, 2010; WILLETTS; CLARKE, 2014).

Quanto aos seus aspectos metodológicos, esta dissertação é de natureza qualitativa e descritivo-exploratória. Para a coleta dos dados, foram aplicados diários reflexivos e a técnica das vinhetas com oito professores vinculados a programas de pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil, seguindo 5 “critérios substanciais” (FLICK, 2014, p. 168) de seleção. Os dados foram analisados por meio da análise de narrativas, de acordo com Alves e Blikstein (2010) e Barthes (2011), e da análise de conteúdo, conforme Elo e Kyngäs (2008) e Bardin (2011).

Além desta seção introdutória, essa dissertação encontra-se dividida em outras cinco seções. No referencial teórico, são discutidos os aspectos pertinentes às teorias da identidade, o processo de formação identitária dos professores e das tensões que podem surgir na identidade profissional deles. A seção é finalizada com a apresentação do modelo conceitual aplicado na pesquisa e dos principais estudos e pressupostos que o sustentam. A seção de métodos detalha as classificações, as técnicas e os procedimentos metodológicos que viabilizaram a realização deste estudo. Após isso, são apresentadas as seções de análise e discussão dos resultados, a lista das referências consultadas e os apêndices e anexo utilizados na coleta dos dados.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, são apresentadas as principais discussões teóricas que dão sustento aos estudos sobre a identidade profissional. Para isso, são sistematizados os conceitos de identidade pessoal, identidade social, identidade de papel, processo de construção identitária em contextos profissionais, assim como da identidade de professores e das tensões que nela podem surgir. Além disso, apresenta-se uma classificação de estudos empíricos anteriores sobre a temática e o modelo conceitual utilizado nesta pesquisa.

### 2.1 Teorias da identidade e identidade profissional

Vignoles, Schwartz e Luyckx (2011) apontam que as investigações sobre a identidade não respondem apenas à pergunta “quem eu sou?”, mas também “quem você é?” e “quem nós somos?”, indicando uma interpretação mais plural do termo, onde há referência a interpretações individuais (por exemplo, “Eu sou pai de duas crianças” e “Eu sou um guitarrista”), bem como à identificação em grupos de indivíduos (“Nós somos pais” e “Nós somos uma banda”). Reflexo disso, a identidade resulta da internalização dos múltiplos papéis ocupados por alguém, das designações e das expectativas coletivas associadas a eles (SERPE; STRYKER, 2011).

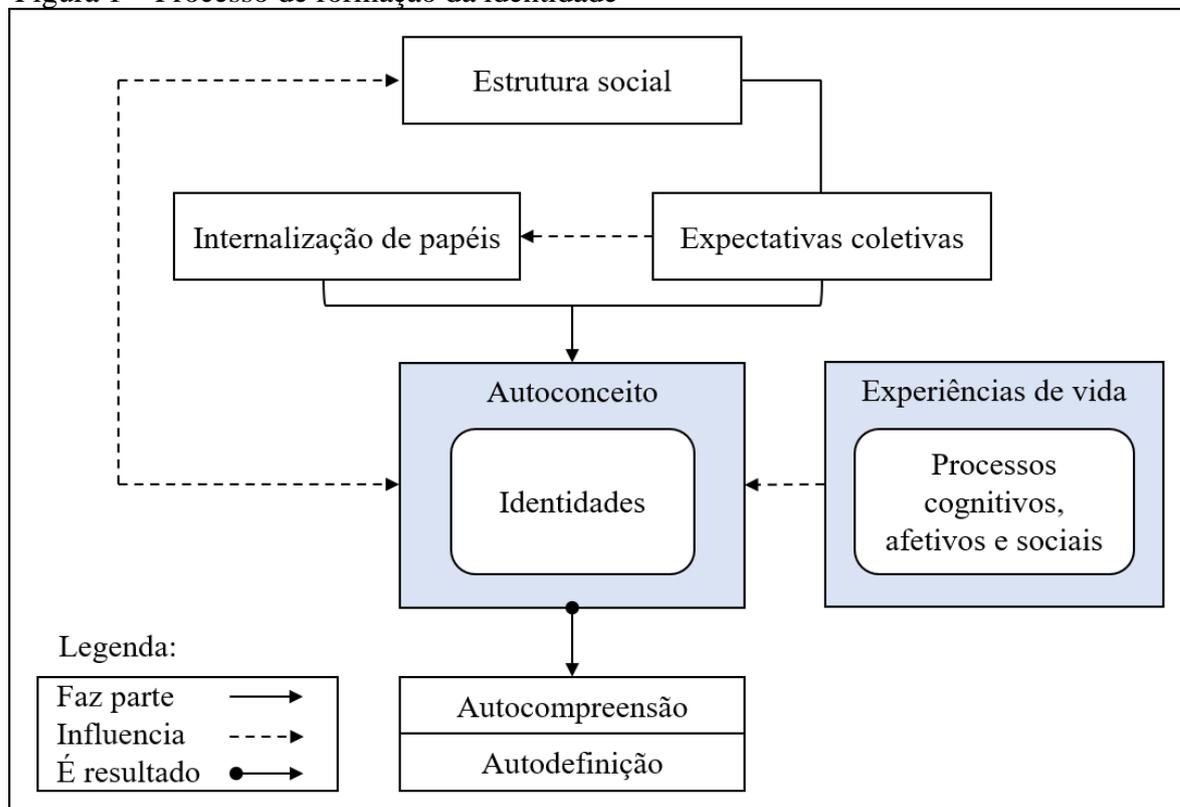
A partir dos estudos de Vygotsky (1979) e do uso que ele fez do termo “*perezhivanie*”, cujo significado é atribuído à “experiência emocional”, “experiência de vida” ou, simplesmente “experiência”, Esteban-Guitart e Moll (2014) definiram a identidade como um construto social, simbólico e reflexivo que contém, conecta e permite reflexões sobre os processos emocionais e cognitivos de autocompreensão e de autodefinição dos indivíduos. Os autores ainda explicam que as pessoas atribuem sentido a si mesmas em relação às formas como exercem os papéis e as posições que consideram ser importantes. Dessa forma, a experiência de vida é um caminho subjetivo que integra o fenômeno da identidade a atividades sociais, históricas e culturais.

Vignoles et al. (2006) corroboram com a ideia de que a identidade está situada no nível das experiências psicológicas subjetivas, cuja construção ocorre por meio de uma complexa interação entre processos cognitivos, afetivos e sociais de cada pessoa em um dado contexto e cultura. Desse cenário, surgem algumas das discussões da Teoria da Identidade Social, onde os mecanismos de identificação são descritos como altamente relacionados a processos cognitivos e motivacionais do ser humano. Ao agirem para verificar suas identidades sociais, os indivíduos não apenas buscam, promovem e protegem os grupos (categoriais sociais) que os definem, mas também legalizam os processos que descrevem e mantêm a própria estrutura social (STETS; BURKE, 2014; HOGG; ABRAMS; BREWER, 2017; HOHMAN; GAFFNEY; HOGG, 2017).

Nesse contexto, os indivíduos que integram uma dada categoria social (nacionalidade, religião, profissão, times esportivos etc.) são identificados de acordo com as características que definem a própria categoria (HOGG; TERRY; WHITE, 1995; HOGG, 2016). Isso é resultado do processo conhecido como “categorização social”, proposto em 1999 por Turner e Onorato. Nele, cada pessoa avalia os grupos aos quais se sentem pertencentes e aqueles aos quais não se consideram como membros. A partir disso, é gerado um consenso entre os indivíduos sobre como eles são (*in-groups*) e como são os outros (*out-groups*), validando a visão de mundo que compartilham e também os seus autoconceitos, ou seja, aquilo que é construído a partir dos papéis que cada pessoa desempenha na sociedade (HOGG, 2016; TREPTE; LOY, 2017).

A seguir, a Figura 1 resume parte das discussões anteriores desta seção, indicando os principais elementos presentes na formação da identidade, sendo eles: a internalização de papéis e das expectativas coletivas (SERPE; STRYKER, 2011), sendo estas o resultado da influência da estrutura social no autoconceito (STETS; BURKE, 2014; TREPTE; LOY, 2017); a mediação das experiências de vida (ESTEBAN-GUITART; MOLL, 2014), constituídas pelos processos cognitivos, afetivos e sociais, no processo de formação da identidade e, conseqüentemente, na autocompreensão e autodefinição dos indivíduos (VIGNOLES et al., 2006).

Figura 1 – Processo de formação da identidade



Fonte: elaborada pelo autor, com base em Vignoles et al. (2006), Serpe e Stryker (2011), Esteban-Guitart e Moll (2014), Stets e Burke (2014) e Treppe e Loy (2017).

A Teoria da Identidade, de maneira similar a outras teorias interacionistas simbólicas estruturais, explica que há uma conexão entre a “grande estrutura social” (STETS; BURKE, 2014), as relações sociais mais íntimas de uma pessoa e o seu autoconceito, sendo este uma estrutura contínua e ativa, formada pelas múltiplas identidades dos indivíduos (MARKUS; WURF, 1987; HOGG; TERRY; WHITE, 1995; CARTER, 2014; BROWN, 2019). Assim, na Figura 1, destaca-se que a identidade está diretamente associada a essa estrutura, cuja formação se dá pelos papéis e grupos sociais em constante processo de interação (BURKE, 2004; CÔTÉ; LEVINE, 2014). Em seguida, tem-se a explicação dos conceitos de identidade pessoal, social e de papel, essenciais para as discussões posteriores sobre a identidade profissional.

Da identidade pessoal, compreende-se que ela é formada pelos aspectos concretos da experiência individual (CÔTÉ, 1996), abrangendo o conjunto de atributos que alguém utiliza para diferenciar-se de outros membros dos grupos a que pertence. Em outras palavras, é o que discerne o “eu” do “não eu” (ONORATO; TURNER, 2004). Quanto à identidade social, ela designa as posições que um indivíduo ocupa na sociedade (CÔTÉ; LEVINE, 2014), sendo isso o resultado do conhecimento e do valor emocional que ele confere à coletividade (OAKES; TURNER; HASLAM, 1991; CORNELISSEN; HASLAM; BALMER, 2007). Onorato e Turner (2004) explicaram que esta definição envolve os atributos que diferenciam o “nós” do “eles”.

Ao tratar sobre esse assunto, Dubar (1998b) trabalhou com os conceitos de “identidade biográfica” ou “identidade para si mesmo” e “identidade estrutural” ou “identidade para os outros”. As duas primeiras consideram a construção subjetiva dos significados que as pessoas atribuem as suas jornadas ou histórias pessoais (familiar, escolar ou profissional etc.). As duas últimas dizem respeito às definições que essas pessoas atribuem a si mesmas, a partir do ponto de vista dos outros, algo mais generalizado, mas personalizado de acordo com a estrutura social.

Em acréscimo, Vignoles, Schwartz e Luyckx (2011) reforçam que as identidades são, inegavelmente tanto pessoais quanto sociais, no que se refere aos seus conteúdos e processos de construção e de transformação. Para eles, a construção identitária ocorre a partir de um papel individual ativo (construção pessoal) e dos papéis dos contextos cultural e social na delimitação das identidades disponíveis para os indivíduos dentro deles (construção social).

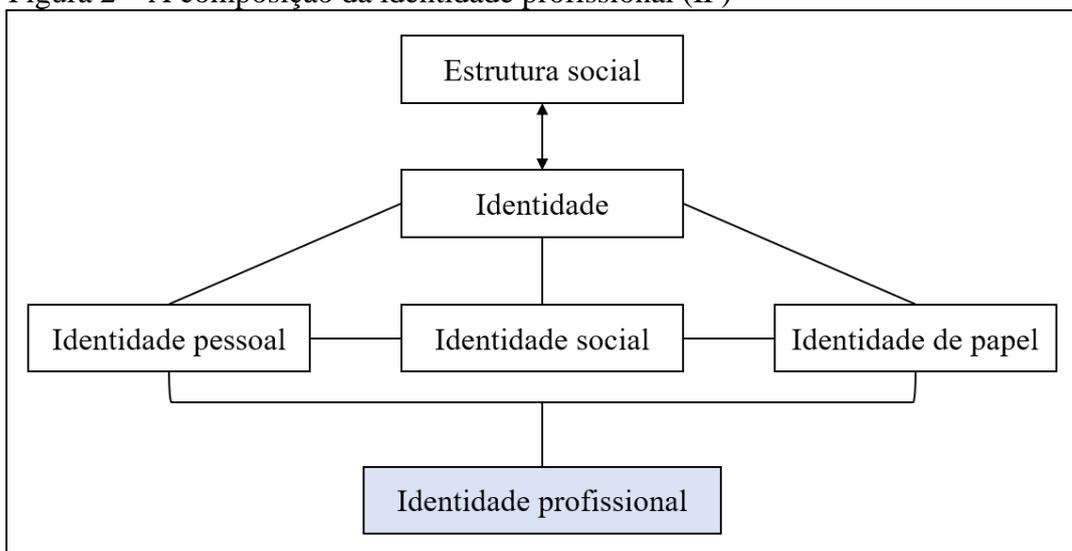
Além dessas duas identidades, Carter (2014) resgata o conceito de identidades de papel (atleta, marido, estudante, supervisor, cliente), sendo elas definidas em conformidade com os significados que alguém atribui a si mesmo ao desempenhar certos papéis. Isso é resultado da própria cultura, dos processos de socialização, assim como da avaliação individual e única do que esses papéis significam para cada indivíduo. Nessa perspectiva, o significado atribuído a um papel específico considera o contexto e o ambiente social onde ele é desempenhado.

Considerando o aporte teórico elaborado nessa seção, inicialmente, nesta dissertação, define-se identidade profissional conforme Anadón et al. (2001). Segundo eles, essa identidade envolve tanto as manifestações de afirmação pessoal quanto as demandas e representações sociais com as quais uma pessoa se depara no exercício profissional. O debate sobre a temática, portanto, perpassa pelas diversas nuances dos estudos identitários, principalmente no que se refere à compreensão da identidade pessoal e do desenvolvimento de uma identidade social (GIBSON; DOLLARHIDE; MOSS, 2010; FRIESEN; BESLEY, 2013).

Apesar disso, Anadón et al. (2001) também explicam que essa identidade engloba as várias referências que alguém faz a si mesmo, enquanto pessoa, em um processo de apropriação dos significados referentes à profissão. Frente a isso, esta concepção se aproxima de algumas das principais definições dadas às identidades de papel, uma vez que elas se referem à maneira como os papéis são definidos e interpretados pelos indivíduos que os assumem. Dessa forma, estas identidades são definidas e localizadas dentro de um espaço interpessoal, como as famílias ou um sistema maior, pois necessitam do reconhecimento de uma audiência social para serem validadas (ECHABE, 2010; VIGNOLES; SCHWARTZ; LUYCKX, 2011).

Diante disso, na Figura 2, propõem-se que a identidade profissional (IP) é tanto uma identidade pessoal, quanto social e de papel. Ressalta-se que a seta de duas direções indica que há uma influência mútua entre a estrutura social e os demais construtos (CARTER, 2014; CÔTÉ; LEVINE, 2014; STETS; BURKE, 2014), como já explicitado na Figura 1.

Figura 2 – A composição da identidade profissional (IP)



Fonte: elaborada pelo autor, com base em Anadón et al. (2001), Carter (2014), Côté e Levine (2014), e Stets e Burke (2014).

Em investigações sobre a identidade profissional nos mais diversos cenários, muitos pesquisadores já afirmaram que inexistente um consenso sobre a sua definição. Tantos outros chegam a destacar a diversidade de pesquisas que não apresentam uma conceituação do termo, havendo ainda uma necessidade de explorá-lo por completo (KING; ROSS, 2004; TREDE; MACKLIN; BRIDGES, 2012; PILLEN; DEN BROK; BEIJAARD, 2013a; FLORES, 2020).

Diante desse contexto, para reforçar a proposição que foi elaborada na Figura 2, são classificadas no Quadro 1 as definições utilizadas para essa identidade em 14 artigos empíricos sobre a temática. A classificação se deu pela semelhança entre essas definições e as que foram adotadas para os três tipos de identidade que, na presente dissertação, são considerados como formadores da identidade profissional (IP). Para tanto, foram considerados 80 documentos selecionados na plataforma SCOPUS, a partir de dois critérios de seleção: a presença do termo “*professional identity*” em seus títulos e terem sido publicados em inglês entre 2011 e 2019.

Inicialmente, foram descartados os artigos que não definiram a identidade profissional ou trataram-na exclusivamente ligada a uma única profissão, tornando inviável a generalização para as demais. Nos 14 artigos que apresentaram definições, a análise foi feita conforme um conjunto de palavras-chaves descritoras de cada construto sob investigação. Desse modo, para a IP ser considerada como uma identidade pessoal, procurou-se, nas definições, as seguintes características: a identidade profissional como uma experiência individual, fruto de atributos pessoais ou da história pessoal de cada indivíduo (CÔTÉ, 1996; ONORATO; TURNER, 2004).

Para a identidade profissional ser considerada como uma identidade social, a definição deveria estar relacionada às posições que um indivíduo ocupa na sociedade, à identificação dele com os grupos e as categorias sociais a que pertence; ser construída em relação aos outros ou ser influenciada por eles (DUBAR, 1998b; CÔTÉ; LEVINE, 2014). Enfim, para a definição ser considerada como uma identidade de papel, a IP deveria ser descrita como fruto da atribuição de significados aos papéis desempenhados por alguém (VIGNOLES; SCHWARTZ; LUYCKX, 2011; CARTER, 2014). A seguir, o Quadro 1 traz os resultados desse processo.

Quadro 1 – Classificação das definições da IP nos 14 artigos analisados (continua)

<b>Autores e Ano</b>	<b>Identidade pessoal</b>	<b>Identidade social</b>	<b>Identidade de papel</b>
Lunenberg, Korthagen e Zwart (2011)			
Bludau et al. (2014)			
Wang (2014)			
Korkmaz e Senol (2014)			

Quadro 1 – Classificação das definições da IP nos 14 artigos analisados (final)

<b>Autores e Ano</b>	<b>Identidade pessoal</b>	<b>Identidade social</b>	<b>Identidade de papel</b>
Noble et al. (2014)			
Rodríguez et al. (2014)			
McLean et al. (2015)			
Jensen e Jetten (2015)			
Chirkina (2015)			
Zhang et al. (2016)			
Kruizinga et al. (2016)			
Gertsog et al. (2017)			
Staricic et al. (2017)			
Guo et al. (2017)			

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 1, ressalta-se que 13 dos 14 artigos analisados apresentaram a identidade profissional com características associadas ao conceito das identidades pessoais, ao passo que em 8 deles utilizaram-se definições que caracterizaram a IP a partir de atributos da identidade social. Ademais, 6 dos 14 artigos descreveram o conceito com características associadas às identidades de papel. Enfim, no Apêndice A, estão listados todos os trechos selecionados desses 14 artigos que foram utilizados para a análise das definições da identidade profissional, e que corroboram a proposição esquematizada na Figura 2, anteriormente nesta seção.

A partir de uma abordagem socioconstrutivista, Cattonar (2005) define a identidade profissional como uma construção dinâmica e contínua, resultado de processos de socialização, do contexto social no qual os indivíduos estão inseridos e de suas características pessoais. Como um mecanismo ativo, por meio do qual as pessoas recriam e negociam papéis em contextos particulares, essa identidade é limitada por valores e pelas expectativas históricas e culturais relacionadas à profissão, cuja adoção tem origem na socialização profissional e na interação com colegas de profissão, de outras profissões e com o público em geral (KING; ROSS, 2004).

Fray e Picouveau (2010) acrescentam que essa identidade é reforçada por 3 elementos principais: a) o mundo do trabalho; b) as relações de trabalho; e c) as trajetórias profissionais e percepção de futuro. O primeiro elemento representa a vivência e os significados que as pessoas atribuem ao trabalho que desempenham. O segundo envolve a percepção subjetiva das relações interpessoais e o sentimento de pertencimento desenvolvidos em grupos informais no trabalho. Enfim, o último elemento representa a descrição que os profissionais fazem das etapas de suas atividades e das eventuais mudanças que nelas podem ocorrer.

Nesta pesquisa, a identidade profissional é, então, definida como um construto social constituído pelos atributos, crenças, valores e emoções que auxiliam nas habilidades de alguém para negociação e assunção de papéis profissionais. É a partir dessa identidade que o indivíduo reconhece a sua prática e guia suas decisões em uma dada profissão, abrangendo a sua filosofia profissional e as ações que desempenha em público (SACHS, 2001; O’CONNOR, 2008; BÉVORT; SUDDABY, 2016). Diante disso, se reconhece a influência que o ambiente externo, por meio das interações sociais e das expectativas dos outros, dentro da profissão, exerce na identidade profissional de alguém (RODRÍGUEZ et al., 2014; KRUIZINGA et al., 2016).

## **2.2 Identidade profissional de professor**

A conceituação da identidade no trabalho docente é um exercício complexo. Ainda há muito o que se investigar para entender a importância que o termo assume no desenvolvimento profissional do professor (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009; STENBERG et al., 2014). Pillen, Beijaard e den Brok (2013b) apontam que muitos dos estudos sobre a identidade de professores diferem em como definir e como estudar essa identidade. Para os autores, no entanto, há uma concordância geral de que a identidade profissional é uma entidade ativa, influenciada pelas características pessoais dos professores, as experiências anteriores de trabalho e o histórico de aprendizagem, pelas habilidades educacionais deles e pelo contexto profissional, incluindo-se nele os colegas, os pais dos alunos e o conhecimento compartilhado com os estudantes.

Sob as lentes da “teoria da atividade”, iniciada pelos trabalhos de Vygotsky (1978), Smagorinsky et al. (2004) defendem que a docência não é uma atividade solitária, mas sim parte de um cenário amplo, formado pelas políticas educacionais, pela visão da comunidade sobre a educação, colegas de profissão e pelos próprios alunos. Dessa forma, a identidade do professor reflete a forma como ele se define não apenas como um reflexo de sua trajetória pessoal e social, mas também em termos de suas crenças e valores profissionais diante da inevitável influência das circunstâncias políticas, institucionais e sociais (KELCHTERMANS, 1996; DAY et al., 2006; SKELTON, 2012; RUOHOTIE-LYHTY, 2013; HONG; GREENE; LOWERY, 2017).

O’Connor (2008) desenvolveu que a ideia de identidade se refere aos caminhos pelos quais os indivíduos – reflexivamente e emocionalmente – negociam e interpretam os aspectos sociais intrínsecos aos seus papéis particulares e ao trabalho docente. Beauchamp e Thomas (2009) demonstraram que essa noção de identidade agrupa múltiplas dimensões que merecem atenção, entre elas: “como ser”, “como agir” e “como compreender”. As autoras afirmam ainda que essas dimensões contêm aspectos pessoais e profissionais da identidade, onde as emoções exercem um papel fundamental na construção e na reconstrução do eu.

Akkerman e Meijer (2011), a partir de uma abordagem dialógica, especificamente da teoria do “*Dialogical Self*”, exploraram as três características mais refletidas nas conceituações recentes da identidade dos professores. Elas explicam que, essa identidade é composta por sub-identidades e que é um processo contínuo de construção, relacionado a vários contextos sociais e relacionamentos. Nesse sentido, as autoras chamam atenção para o fato de que o ser (*self*) é um espaço de negociação, onde as múltiplas identidades estão constantemente se relacionando, mesmo quando uma delas se move para uma posição de dominância temporária.

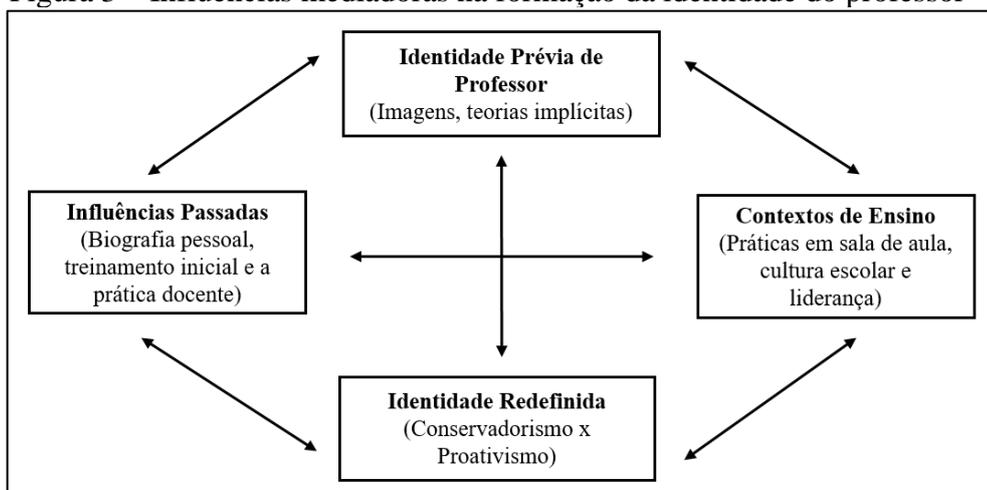
Outra característica marcante se refere à fluidez e à dinamicidade da identidade dos professores. A ideia por trás disso é que mudanças nessa identidade ocorrem de acordo com as situações com as quais os indivíduos estão lidando em um determinado momento. Diante disso, o que se espera é que partes particulares do *self* sejam evocadas nas situações em que elas sejam mais favoráveis. Para as autoras (2011), um exemplo disso é quando uma posição de “carinho” ou mais “brincalhona” é evocada quando os professores estão em reunião com os colegas e não em situações em que lidam diretamente com uma autoridade profissional.

A terceira e última das 3 características reforça a natureza social da identidade. Assim, Akkerman e Meijer (2011) explicam o impacto do ambiente social na identidade das pessoas, na medida em que indivíduos ou grupos deles, com quem alguém interage, “motivam o outro a agir e a desenvolver-se mais em uma determinada direção, enquanto desencoraja alternativas” (p. 06). Para exemplificar, as autoras apontam as diferentes maneiras que uma mesma pessoa fala com uma criança, com seus amigos, chefe ou mesmo um estranho, indicando, assim, como os outros se tornam parte literal da forma como alguém age e se comunica.

Em complemento, Stenberg et al. (2014) chamam atenção para o fato de que, na construção de uma identidade de professor, são considerados também os relacionamentos que esses profissionais desenvolvem consigo mesmos, em termos, por exemplo, da ponderação que eles fazem sobre os significados de ser um bom professor. Além disso, existem as relações do indivíduo com os valores fundamentais da profissão. Dessa forma, o entendimento é que o ensino está inserido em um amplo contexto, sendo circundado tanto pelas instituições quanto pela sociedade. Diante disso, todos esses aspectos são essenciais na validação do trabalho diário dos docentes e na consciência que eles mantêm sobre as suas identidades.

No contexto escolar, Flores e Day (2006) propuseram um modelo das principais influências na formação da identidade profissional de professores, sendo elas: a) a identidade prévia dos professores; b) as influências passadas; c) os contextos de ensino e; d) a identidade redefinida, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Influências mediadoras na formação da identidade do professor



Fonte: Traduzida de Flores e Day (2006, p. 230).

Do modelo, entende-se que existem três grandes domínios de influência na construção e reconstrução da identidade profissional: a) as experiências passadas dos professores enquanto aprendizes; b) as motivações que os levaram a cursar a formação docente, a avaliação geral que fazem de suas experiências formais de aprendizado profissional e as implicações disso para a formação de suas identidades; c) os processos de socialização e desenvolvimento profissional, a partir da prática docente em sala de aula, da cultura e liderança escolar. Os dois últimos pontos (antagônicos) consistem no senso de entusiasmo dos professores com o ensino, variando de acordo com o conhecimento deles sobre as formas como a escola e os colegas operam.

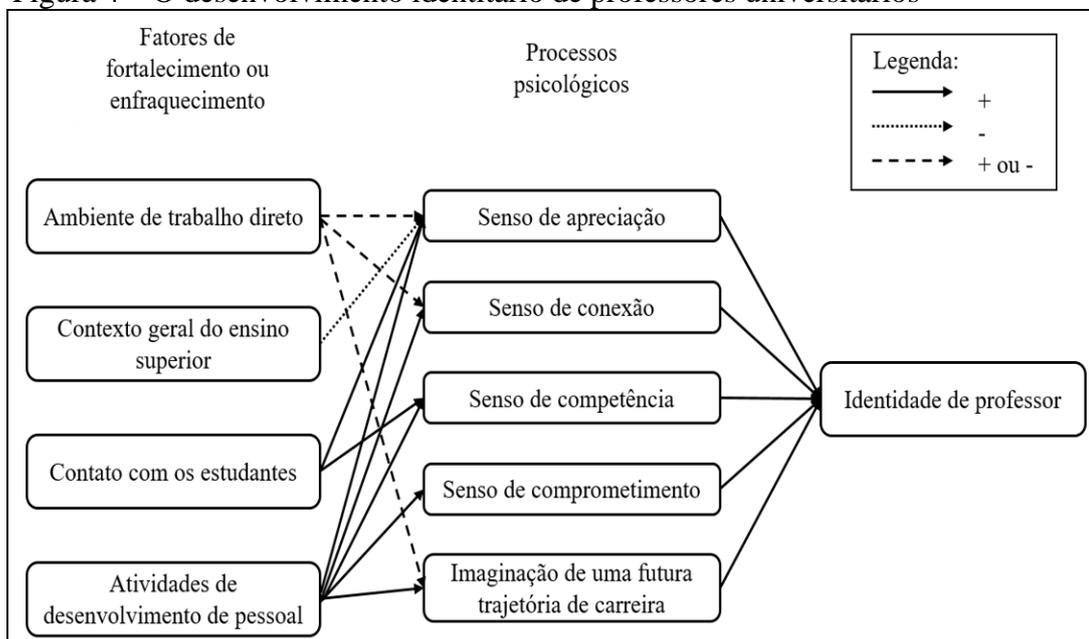
Dessa maneira, no desenvolvimento de uma identidade de professor, há influência da biografia profissional, das experiências como docente e do próprio contexto de ensino, sendo este o principal responsável por moldar as noções que eles desenvolvem sobre quem são e como são percebidos pelo outro (RODGERS; SCOTT, 2008; TATEO, 2012). Para Day et al. (2007), essa identidade também é influenciada por fatores políticos e sociais.

Ao investigarem a identidade de professores universitários, Nevgi e Löfström (2015) partem dos pressupostos de que as aspirações deles em serem bons profissionais, a motivação para o ensino, a autoimagem e a percepção de eficácia profissional, assim como as habilidades para lidarem com os múltiplos papéis são elementos decisivos na caracterização da identidade. Na conclusão desse estudo, as autoras identificaram quatro tipos da identidade docente, sendo eles: a) o professor universitário renovador e reflexivo e também pesquisador; b) o professor especialista em assuntos pedagógicos; c) o desenvolvedor educacional que faz reflexões sobre melhorias para o ensino universitário e; d) o desenvolvedor educacional com foco na pesquisa sobre o ensino universitário.

De forma complementar, Skelton (2012) identificou três identidades principais para professores acadêmicos: a) os professores especialistas; b) os profissionais híbridos e; c) os pesquisadores que ensinam. Em síntese, a identidade profissional deles pode variar conforme as demandas e políticas institucionais, as atitudes e os riscos que eles incorrem em suas práticas docentes. Sob uma visão mais filosófica acrescenta-se uma “dimensão emancipatória” a essa definição, através da qual um professor pode criar sua identidade como uma projeção única de seu eu pessoal (autenticidade) e não como uma simples resposta a demandas ou expectativas externas (KREBER, 2010; SKELTON, 2012; ROSS et al., 2014).

Em uma revisão sistemática da literatura, Van Lankveld et al. (2017) identificaram quatro fatores capazes de fortalecer ou enfraquecer a identidade profissional de professores universitários, sendo eles: o ambiente de trabalho direto, o contexto geral do ensino superior, o contato com os estudantes e as atividades de desenvolvimento de pessoal. Os autores também apontaram cinco fatores psicológicos associados com o desenvolvimento dessa identidade: o senso de apreciação, senso de conexão, senso de competência, senso de comprometimento e a imaginação de uma trajetória futura na carreira. A Figura 4 apresenta o modelo proposto.

Figura 4 – O desenvolvimento identitário de professores universitários



Fonte: Traduzida de Van Lankveld et al. (2017, p. 8).

O “ambiente de trabalho direto” foi descrito como um fator tanto enfraquecedor como fortalecedor da identidade dos docentes. Ele enfraquece a identidade, quando os professores percebem uma alta hierarquização e competitividade entre departamentos, falta de confiança ou uma maior valorização da pesquisa em relação ao ensino. O efeito fortalecedor advém das

oportunidades que esse ambiente oferece para a discussão de assuntos educacionais importantes e de um maior senso de comunidade que permite aos professores compartilharem um suporte emocional e prático entre eles. O “contexto geral do ensino superior” foi descrito como geralmente tendo um efeito enfraquecedor, levando a tensões na identidade profissional de professores universitários, em termos de incertezas e sentimento de insegurança na profissão.

O “contato com os estudantes” foi apontado como um fator que majoritariamente fortalece a identidade. As interações com os alunos auxiliam na percepção dos professores de que o trabalho deles importa e é apreciado. Enfim, as atividades de desenvolvimento de pessoal fortalecem a identidade profissional de professores universitários em três diferentes aspectos: a) quando os professores percebem que esse desenvolvimento leva a um aumento da confiança em relação às suas habilidades de ensino; b) quando essas atividades proveem uma maior conexão dos professores com colegas de ideais semelhantes com quem eles podem testar ideias e trocar opiniões e; c) quando essas atividades levam a criação de uma maior credibilidade e legitimidade dos professores em seus departamentos (VAN LANKVELD et al., 2017).

Quanto aos cinco processos psicológicos indicados no modelo, tem-se que o senso de apreciação envolve a compreensão e o reconhecimento do valor acadêmico do professor pelos alunos e também por meio de iniciativas como prêmios e incentivos monetários. O senso de conexão com os colegas e pares de outras redes sociais e profissionais, durante as atividades de desenvolvimento de pessoal, por exemplo, permite um maior compartilhamento de experiências e um aumento da confiança dos professores, contribuindo para validar suas identidades.

Em relação ao senso de competência, os autores ressaltam que, nos primeiros anos de ensino, os acadêmicos tendem a se sentir mais relutantes quanto ao seu “eu professor”. Isso é reduzido na medida em que eles percebem que os outros reconhecem a sua competência na prática docente. Já o senso de comprometimento foi descrito como os fortes valores dos professores quanto ao cuidado com os alunos e à satisfação com o ensino. Por fim, imaginar a futura trajetória na carreira docente é um processo que fortalece a identidade dos professores ao fornecer uma projeção de desenvolvimento profissional (VAN LANKVELD et al., 2017).

O processo de construção identitária de professores percorre um longo caminho, cuja origem remonta à biografia pessoal, abrangendo o conjunto das características particulares que permite a distinção e a identificação deles em uma dada comunidade profissional. Ao longo das experiências da formação acadêmica e da própria prática docente, eles podem ou não fortalecer suas identidades. Logo, as percepções sobre o ensino, combinadas ao grau de congruência entre os seus valores e crenças – pessoais e profissionais – e as diretrizes institucionais que regem o trabalho diário é que definirão os rumos desse processo.

Diante das discussões levantadas nesta seção, no Quadro 2 são agrupados todos os elementos identificados como componentes ou como influenciadores do desenvolvimento da identidade profissional de professores, seguidos pelos estudos em que eles foram selecionados.

Quadro 2 – Componentes e elementos influenciadores da identidade profissional de professor

<b>Componentes da identidade profissional de professor:</b>
Características pessoais; experiências anteriores de trabalho; histórico de aprendizagem; habilidades educacionais; contexto profissional e conhecimento compartilhado com os estudantes (PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b);
Emoções, crenças e valores fundamentais da profissão (THOMAS; BEAUCHAMP, 2011; STENBERG et al., 2014);
Ponderação sobre os significados de ser um bom professor (STENBERG et al., 2014);
Aspirações em ser bom profissional; motivação para o ensino; percepção de eficácia profissional e habilidades para lidar com os múltiplos papéis (NEVGI; LÖFSTRÖM, 2015).
<b>Elementos influenciadores da identidade profissional de professor:</b>
Circunstâncias políticas, institucionais e sociais (KELCHTERMANS, 1996; DAY et al., 2006; SKELTON, 2012; RUOHOTIE-LYHTY, 2013; HONG; GREENE; LOWERY, 2017);
Políticas educacionais e visão da comunidade sobre a educação (SMAGORINSKY et al., 2004);
Experiências como docente; as motivações para cursar a formação docente e a avaliação geral que fazem de suas experiências formais de aprendizado profissional (FLORES; DAY, 2006);
Demandas e políticas institucionais (SKELTON, 2012);
Ambiente de trabalho direto; contexto geral do ensino superior; contato com os estudantes e atividades de desenvolvimento de pessoal (VAN LANKVELD et al., 2017).

Fonte: elaborado pelo autor.

Após essa listagem, cada um dos elementos identificados como sendo componentes da identidade do professor, foi agrupado em um dos três tipos de identidade (pessoal, social ou de papel), já considerados, nesta pesquisa, como sendo formadores da identidade profissional, em conformidade com a Figura 2. Dessa forma, “características pessoais”, “experiências anteriores de trabalho”, “histórico de aprendizagem”, “habilidades educacionais”, “as emoções, crenças e valores fundamentais da profissão”, “aspirações em ser bom profissional” e “motivação para o ensino” são os elementos que caracterizam a IP como uma identidade pessoal.

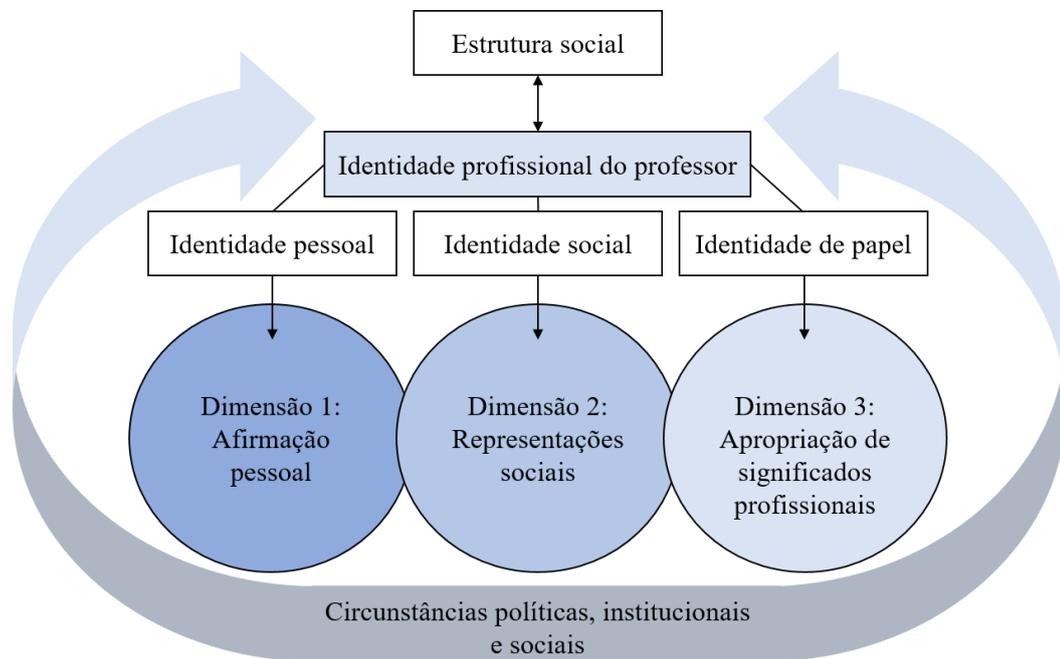
“Contexto profissional” e “conhecimento compartilhado com os alunos” caracterizam o construto como uma identidade social, enquanto que a “ponderação sobre os significados de ser um bom professor”, “as habilidades para lidar com os múltiplos papéis” e a “percepção de eficácia profissional” refletem as definições da identidade profissional como uma identidade de papel. Combinados, propõem-se que os elementos referentes à identidade pessoal constituem a dimensão de “afirmação pessoal” na identidade profissional dos professores; os elementos da identidade social formam a dimensão de “representações sociais” e os da identidade de papel constituem a dimensão de “apropriação de significados profissionais”, seguindo as definições adotadas por Anadón et al. (2001) e demonstradas na Figura 5.

Em relação aos elementos influenciadores, em conjunto, eles reforçam as noções de que a identidade profissional está em constante transformação, sendo visualizada como uma entidade ativa, influenciada por fatores de origens diversas (AKKERMAN; MEIJER, 2011; PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b). De maneira a simplificar o entendimento sobre o assunto, esses elementos foram resumidos a “circunstâncias políticas, institucionais e sociais” (KELCHTERMANS, 1996; DAY et al., 2006; HONG; GREENE; LOWERY, 2017).

Frente a isso, fatores como “ambiente de trabalho direto” e as “políticas educacionais” encaixam-se no escopo das circunstâncias políticas. Já as “demandas e políticas institucionais” e as “experiências como docente” compõem o escopo das circunstâncias de ordem institucional. Enfim, a “visão da comunidade sobre a educação” e o “contato com os estudantes” são alguns dos fatores que se referem ao escopo das circunstâncias sociais. No início da seção 2.3.1, todos esses conceitos são explorados mais a fundo, demonstrando as relações que guardam entre si.

A seguir, na Figura 5, é esquematizado como as três identidades estudadas combinam-se para representar as três dimensões da identidade profissional do professor.

Figura 5 – Dimensões e elementos influenciadores da identidade profissional de professores



Fonte: elaborada pelo autor com base em Anadón et al. (2001).

Complementa-se ainda que a identidade profissional do professor está inserida em um amplo contexto e apresenta diversas nuances que são refletidas por aspectos intrínsecos do ser. Na subseção seguinte, é apresentado o conceito das tensões na identidade profissional, seguindo a perspectiva do construto das dissonâncias cognitivas (HANNA et al., 2019).

### 2.3 Tensões na identidade profissional de professor

No exercício profissional, os professores precisam fazer investimentos emocionais e criativos diariamente, seja em sala de aula ou fora dela. Muitas vezes, a existência de políticas que geram competição entre os docentes, um controle mais evidente de suas práticas e critérios de avaliação de performance, leva a desafios e a um desequilíbrio entre o que esses profissionais esperam de suas atividades e o que é imposto a eles pelas instituições, pelos pais dos alunos e até mesmo pelo público externo. Essa dissonância pode resultar em sentimentos de frustração, raiva, tristeza, isolamento e até mesmo de desespero, o que caracteriza o conceito de tensões na identidade profissional (BUCKINGHAM; JONES, 2001; FLORES; DAY, 2006; CRAFT; JEFFREY, 2008; PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b; HANNA et al., 2019).

Cherubini (2009) chama atenção para o fato de que essas tensões podem ser geradas, quando a cultura das escolas sufoca o idealismo e o entusiasmo de seus professores. Além disso, também podem surgir do enfraquecimento da resiliência emocional desses profissionais e da inibição de seus potenciais. Em complemento, Hong, Greene e Lowery (2017) explicam que um professor pode assumir uma identidade mais autoritária para conseguir lidar com alguma situação particular em sala de aula, mesmo esse perfil não sendo central na forma como ele se identifica enquanto profissional. Essa descontinuidade ou instabilidade identitária implicam no surgimento das tensões que ocorrem devido a uma justaposição entre a dimensão pessoal e o ambiente de ensino (dimensão profissional) sobre o que significa ser professor (HENRY, 2016).

Estudos recentes como Pillen, den Brok e Beijaard (2013a), Hanna et al. (2019), Nickel e Zimmer (2019) e van der Wal et al. (2019) adotam a visão de que as tensões são dissonâncias cognitivas, geralmente acompanhadas de sentimentos de irritação, incerteza, ansiedade, estresse e desamparo. De acordo com esses estudos, isso pode ocorrer devido a situações diversas, como as divergências entre os professores e alunos ou colegas de profissão sobre questões de ensino, conflitos entre demandas educacionais ou influências culturais e alguns fatores pessoais, como a autoestima e a motivação dos professores. Cabe ainda mencionar que as tensões na identidade do professor podem ocorrer tanto em relação aos outros, como permanecerem isoladas em um dado contexto, por exemplo na assunção de novas tarefas ou papéis.

Em uma revisão da literatura referente às “tensões”, “problemas” e “dilemas” que professores iniciantes enfrentam na construção de suas identidades, Pillen, Beijaard e den Brok (2013b) encontraram 11 categorias de tensões na identidade profissional, que foram agrupadas em 3 temas: a) a mudança do papel de estudante para professor; b) os conflitos entre o suporte dado aos estudantes e o suporte desejado e; c) concepções conflitantes sobre aprender a ensinar.

Ao conduzirem entrevistas com 24 professores iniciantes holandeses, vinculados a instituições de ensino primário e secundário, esses autores (2013b) apontaram compatibilidade entre 11 das tensões identificadas na literatura e a experiência dos profissionais entrevistados. O Quadro 3 traz um resumo dos principais achados da pesquisa.

Quadro 3 – Detalhamento das 11 categorias de tensões

<b>Categorias</b>	<b>Exemplos</b>
1) Sentir-se como um estudante x expectativa de agir como um professor adulto	“Como um professor iniciante, eu deveria intervir quando os estudantes não se comportam na escola, mas eu nem sempre faço isso, porque eu sou apenas alguns anos mais velho do que eles” (p. 663).
2) Vontade de cuidar dos estudantes x expectativa de ser rígido	“Eu gostaria de ser um professor simpático que mantém uma boa atmosfera na sala de aula, mas ao mesmo tempo, eu preciso ser consistente em punir e recompensar as crianças. Eu sinto como se desempenhasse dois papéis ao mesmo tempo” (p. 663).
3) Sentir-se incompetente em termos de conhecimento x expectativa de ser um especialista	“Eu gostaria de explicar o conteúdo de uma maneira fascinante para tornar o aprendizado interessante para os alunos. A menos que dedique muita energia e tempo à preparação de minhas aulas, isso é quase impossível: não tenho conhecimento suficiente do assunto para fazê-lo”.
4) Vivência de conflitos entre a própria orientação sobre aprender a ensinar e a dos outros	“Minha mentora não gostou que eu fui professora substituta em outra escola e começou a duvidar de minhas competências enquanto docente. Eu queria manter-me firme para mostrá-la que eu era uma professora competente, mas ao mesmo tempo eu queria procurar por outra escola prática, porque eu já sentia que ela me julgava” (p. 663).
5) Ser exposto a atitudes institucionais contraditórias	“Quando eu iniciei meu trabalho de graduação, o instituto de educação esperava algo diferente de mim (investigação de um projeto, no qual fazer pesquisa era o mais importante) do que a escola prática (invenção de um novo sistema de organização para os armários, no qual o resultado era o mais importante). Eu queria agradar ambas as instituições, mas não sabia como alcançar isso” (p. 663).
6) Vontade de investir tempo na prática docente x pressão para investir tempo em outras tarefas que fazem parte da docência	“Eu acabei de conseguir um emprego nessa escola e eu queria mostrar que estava apto a realizar todas as tarefas que fazem parte da profissão de professor. Eu não tinha nenhuma experiência nisso e levei muito tempo para entender como as coisas funcionavam. Como eu poderia decidir como usar meu tempo?” (p. 663).
7) Vontade de respeitar a integridade dos estudantes x sentimento de ter que trabalhar contra essa integridade	“Eu concordei em manter comigo uma informação que um de meus alunos me disse sobre sua vida particular. Quando ele foi embora, eu senti que devia pedir ajuda dos meus colegas, mas depois me sentiria muito desconfortável em relação a esse estudante” (p. 664).
8) Vivência de conflitos entre lealdade aos alunos e aos colegas	“Alunos do meu próprio mentor reclamaram da forma como o professor deles de inglês estava ensinando-os, enquanto o professor de inglês reclamou para mim ‘pior turma de todos os tempos’. Eu queria apoiar os meus alunos, mas não queria decepcionar meu colega” (p. 664).
9) Vontade de tratar os alunos como pessoas completas x necessidade de tratá-los como aprendizes ou vice-versa	“Eu queria mostrar alguma compreensão às situações de meus alunos (muitos têm dificuldades de aprendizagem ou problemas em casa) e dar as notas desse ponto de vista. Se os alunos tivessem um bom desempenho, embora abaixo da média, eu gostaria de dá-los uma nota alta. Esta não é a forma que a escola espera que eu conceda as notas”.
10) Dificuldade em manter distância emocional	“Uma das minhas alunas tem diversos problemas. Eu tentei ajudá-la, porque me senti mal por ela. As poucas coisas que pude fazer não foram suficientes. Ao mesmo tempo, não era minha tarefa ajudá-la e isso tomou muito do meu tempo. Eu não sei mais o que fazer” (p. 664).
11) Dificuldades em relação às abordagens de ensino	“Meu treinamento em serviço foi distribuído ao longo do ano. Eu preferia fortemente um treinamento em serviço agrupado, porque acredito que teria contribuído para experimentar o 'trabalho real', sentindo a pressão. Agora eu não sinto” (p. 664).

Fonte: Adaptado de Pillen, Beijaard e den Brok (2013b, p. 663-664).

Quando o foco dos estudos recai sobre professores acadêmicos, o acúmulo de papéis e a dualidade ensino-pesquisa mostram-se como os principais centros de tensões na identidade profissional. Aydeniz e Hodge (2011) identificaram que, quando departamentos e professores priorizam os objetivos relacionados à melhoria da pesquisa, o comprometimento docente com as práticas de ensino é reduzido. Nesse contexto, mesmo que os professores tentem reconciliar essas duas identidades, na prática, eles gastam muito tempo e energia buscando alcançar as expectativas de pesquisa, em detrimento do reforço de seus valores de ensino.

Dentro desse cenário, Brownell e Tanner (2012) apontaram três tensões na identidade profissional de acadêmicos. A primeira delas se refere ao fato de que a maioria dos cientistas é treinada em ambientes que priorizam as suas identidades como pesquisadores, em detrimento das identidades de professor. A segunda tensão está ligada ao fato de que muitos pesquisadores têm medo de “se assumirem professores”. Para as autoras, alguns desses profissionais encaram a docência como um tipo de “sujeição”, algo que deveria ser escondido. Esses sujeitos temem ser marginalizados ou discriminados por seus colegas ou mentores, uma vez que, para eles, priorizar a docência pode representar um desinteresse pela pesquisa. É diante disso que surge a terceira tensão: o ensino visto como sendo de um status inferior às atividades de pesquisa.

Em contraponto, Dugas et al. (2018a) explicam que a falta de suporte administrativo concedido à pesquisa é a principal fonte de tensões na identidade de professores-pesquisadores. Eles encontraram que muitas instituições a promovem, mas não fornecem o apoio necessário para a sua realização de acordo com as preferências e prioridades dos docentes.

Sob outra perspectiva, Billot (2010) destacou que o trabalho e a identidade acadêmica têm sido reformulados pela exigência crescente de uma eficiência corporativa e de uma forte cultura gerencial no ensino superior. Ela ressalta que essa realidade pressiona os professores, fazendo com que eles sintam como se precisassem sempre fazer mais do que antes. Ao perder o senso maior de comunidade e assumir uma visão de competição global, o novo contexto do ensino superior parece colidir com os valores dos professores que se recusam a ver os alunos como clientes (ou números) e o conhecimento como produto (WINTER; O'DONOHUE, 2012; DUGAS et al., 2018b; HORTA; SANTOS, 2019).

Apesar desses cenários críticos, relacionados às situações em que o professor vivencia tensões em sua identidade profissional, Arvaja (2018) explica que as tensões podem ser vistas como um pré-requisito para a transformação positiva e a emancipação profissional, em que os professores se tornam mais conscientes sobre suas possibilidades de lidar com contradições na profissão. O estudo de Pillen, den Brok e Beijaard (2013a) foi um dos primeiros a propor que as tensões podem contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores.

### ***2.3.1 Modelo conceitual das tensões na identidade profissional de professor***

Nesta dissertação, o modelo conceitual proposto e aplicado resulta dos esquemas já apresentados nas Figuras 1, 2 e 5. Assim, compreende a ideia de que a identidade profissional do professor é formada por 3 dimensões, sendo ela influenciada por circunstâncias de ordens política, institucional e social. Ao considerar o conteúdo discutido na seção 2.3, identificou-se que algumas das tensões na identidade dos professores podem emergir dessas circunstâncias. Diante disso, faz-se uma nova proposição: as tensões na IP ocorrem em dois níveis: externo e interno. A seguir, são detalhadas as principais características do primeiro desses níveis.

Inicialmente, é necessário caracterizar as raízes políticas, institucionais e sociais dos elementos que foram definidos como influenciadores da identidade profissional de professor. Kelchtermans (1996), ao estudar sobre o conceito de vulnerabilidade na docência, ressalta que os professores atuam em uma realidade organizacional micropolítica, onde cada indivíduo ou grupos deles buscam alcançar os seus interesses, usando o poder e a influência que possuem.

O autor (1996) complementa que essas raízes políticas estão presentes nas condições do ambiente de trabalho dos professores, sejam elas materiais, organizacionais, culturais ou sociais. Nesse sentido, as ações políticas do professor estão sempre relacionadas aos aspectos políticos da identidade, podendo resultar em sentimento de impotência e inabilidade em criar as condições de trabalho necessárias para uma boa performance profissional. Essa discussão se assemelha, portanto, aos sentimentos de frustração, incerteza etc. já associados às tensões na identidade profissional do professor (BUCKINGHAM; JONES, 2001; FLORES; DAY, 2006; CRAFT; JEFFREY, 2008; PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b; HANNA et al., 2019).

Quanto às circunstâncias de raízes institucionais, Zembylas (2003) ressalta que, apesar dos papéis institucionais moldarem a experiência emocional dos professores, isso não significa que a identidade do professor é simplesmente um resultado das experiências em sala de aula e das habilidades pedagógicas. Ghafar Samar et al. (2011) e Richmond, Juzwik e Steele (2011) indicam que estas circunstâncias influenciam no desenvolvimento da identidade de professores, sendo isso fruto das interações deles com vários atores, como o próprio corpo docente, demais funcionários das instituições de ensino (escola ou universidades) e ainda os alunos.

Já Barbour e Lammers (2015) acrescentam que a “lógica institucional” da identidade profissional infere na manutenção de uma posição específica ou no engajamento em uma dada atividade no amplo contexto da profissão. Nessa perspectiva, envolve a qualidade do ofício e a própria reputação pessoal do indivíduo. Em decorrência, estas circunstâncias levam a inúmeras contradições entre as identidades dos professores e aquilo que é valorizado pelas instituições (SINGH; RICHARDS, 2006; BEAUCHAMP; THOMAS, 2009; VÉLEZ-RENDÓN, 2010).

Já as circunstâncias de ordem social (que incluem a comunidade e os relacionamentos com os administradores e diretores, os colegas professores e os estudantes) são as responsáveis por fornecer as ferramentas, restrições e práticas que definem os caminhos a serem seguidos pelos professores. Assim, influenciam até mesmo nas crenças que eles cultivam, por exemplo, sobre o próprio ensino e a aprendizagem (SMAGORINSKY et al., 2004).

A busca por aprovação é uma das principais expressões da influência que alguém pode exercer sobre o outro (HOGG; SMITH, 2007). Diante disso, o contexto social é formado, dentre outros fatores, pelas identidades sociais que auxiliam na forma com que os indivíduos definem e avaliam como serão tratados e pensados pelos demais. Eles se utilizam dessas facetas sociais para que os grupos aos quais pertencem sejam positivamente diferenciados daqueles aos quais não fazem parte, mas que são de igual relevância na estrutura social (HOGG, 2016).

Para corroborar com as afirmações elaboradas nesta seção, o Quadro 4 faz uma ligação entre os 3 tipos de circunstâncias influenciadoras e as fontes de tensões identificadas na revisão da literatura. Destaca-se que, de início, foram selecionadas apenas as tensões relacionadas ao professor universitário, uma vez que muitas das proposições de autores como Pillen, Beijaard e den Brok (2013ab) aplicam-se apenas a professores primários, secundários e/ou iniciantes.

Quadro 4 – Circunstâncias influenciadoras x fontes de tensões já identificadas na literatura

Circunstâncias	Fontes de tensões já identificadas na literatura
<p><b>Políticas</b></p> <p>Condições que compõem ou que afetam o ambiente de trabalho (KELCHTERMAS, 1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas que geram competição entre os docentes, um controle mais evidente de suas práticas e critérios de avaliação de performance (FLORES; DAY, 2006; CRAFT; JEFFREY, 2008; PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b);</li> <li>• Divergências entre as demandas educacionais ou influências culturais e alguns fatores pessoais, como a autoestima e a motivação dos professores (HANNA et al., 2019);</li> <li>• Cultura gerencialista (BILLOT, 2010; WINTER; O'DONOHUE, 2012);</li> </ul>
<p><b>Institucionais</b></p> <p>Interações e elementos de dentro das instituições (GHAFAR SAMAR et al., 2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desequilíbrio entre o que os professores esperam de suas atividades e o que é imposto a eles pelas instituições (PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b);</li> <li>• Acúmulo de papéis e a dualidade ensino-pesquisa (AYDENIZ; HODGE, 2011);</li> <li>• Ambientes que priorizam a identidade de pesquisador em detrimento da identidade de professor (BROWNELL; TANNER, 2012);</li> <li>• Falta de suporte administrativo fornecido à pesquisa (DUGAS et al., 2018a);</li> </ul>
<p><b>Sociais</b></p> <p>Influência do outro (HOGG; SMITH, 2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desequilíbrio entre o que os professores esperam de suas atividades e o que é imposto a eles pelos pais dos alunos e até mesmo pelo público externo (FLORES; DAY, 2006); e</li> <li>• Medo de serem marginalizados ou discriminados ao priorizarem a docência em detrimento da pesquisa (“assumirem-se professores”) (BROWNELL; TANNER, 2012).</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 4 fez um resumo das principais considerações acerca da influência de fatores externos nas tensões na identidade profissional de professores. Em complemento a isso, tornam-se necessárias explicações sobre os elementos que compõem o nível interno; o segundo grupo de fatores que podem causar essas tensões.

Em suma, este nível é resultado principalmente de justaposições entre as 3 dimensões da identidade dos professores, ocorrendo de maneira isolada e temporária em cada profissional (HENRY, 2016; HONG; GREENE; LOWERY, 2017; VAN DER WAL et al., 2019).

Diante disso, ressalta-se que a ideia de “justaposição” está baseada nas proposições de Henry (2016), a partir dos estudos de Beijaard et al. (2004) e Trent (2014), sobre o que significa ser professor. Considerando o conteúdo abordado nas seções anteriores do referencial teórico (principalmente os elementos componentes da identidade profissional do professor - Quadro 2), no Quadro 5, são listadas algumas das tensões compreendidas como sendo consequências dessa justaposição entre as dimensões da identidade profissional de professores.

Quadro 5 – Dimensões justapostas e tensões na identidade profissional de professores

Dimensões	Tensões
<b>Aspirações pessoais e Apropriação de significados profissionais</b>	1. Justaposição entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional sobre os significados de ser professor (HENRY, 2016); 2. Vontade de tratar os alunos como pessoas completas x necessidade de tratá-los como aprendizes (PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b);
<b>Aspirações pessoais e Representações sociais</b>	3. Professor assumir uma identidade mais autoritária para conseguir lidar com alguma situação particular em sala de aula, mesmo esse perfil não sendo central na forma como se identifica enquanto profissional (HONG; GREENE; LOWERY, 2017); 4. Vontade de cuidar dos estudantes x expectativa de ser rígido (PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b);
<b>Apropriação de significados profissionais e Representações sociais</b>	5. Sentir-se incompetente em termos de conhecimento x expectativa de ser um especialista (PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b); e 6. Sentir-se como um estudante x expectativa de agir como um professor adulto (PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b).

Fonte: elaborado pelo autor.

A primeira tensão foi identificada no estudo de Henry (2016) e é responsável por dar origem à noção de justaposição entre as dimensões da identidade profissional de professores, podendo gerar consequências de longo prazo na trajetória profissional dos indivíduos que, de alguma forma, as experienciarem. Foi diante disso, que surgiu uma necessidade de investigar, conforme a literatura apresentada, quais seriam as outras tensões que podem ser consideradas como resultado dessa justaposição, considerando as três dimensões propostas nesta pesquisa e, sobretudo, as contribuições de Anadón et al. (2001) e Akkerman e Meijer (2011).

Em maiores detalhes, a segunda tensão pode ser entendida como um conflito entre as características pessoais e as habilidades educacionais dos professores (PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b) e a percepção de eficácia profissional (NEVGI; LÖFSTRÖM, 2015) que os outros têm sobre eles, corroborando com a premissa de que as identidades de papel precisam ser validadas pelo coletivo (ECHABE, 2010; VIGNOLES; SCHWARTZ; LUYCKX, 2011).

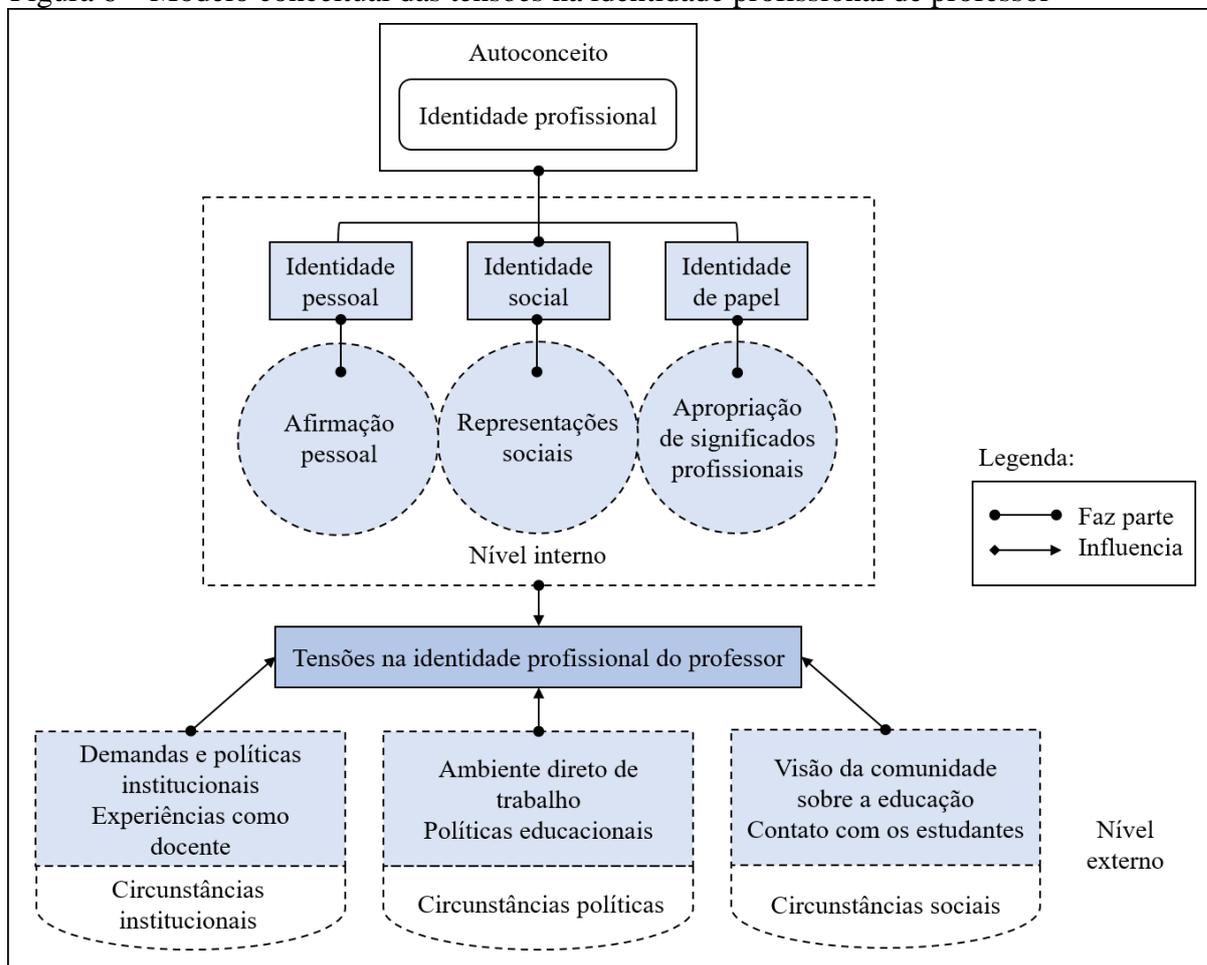
A terceira tensão foi identificada por Hong, Greene e Lowery (2017) e reflete uma justaposição entre características pessoais do professor e o próprio contexto profissional em que ele está inserido. A quarta tensão considerada, também surge do encontro entre características pessoais dos indivíduos, mas, desta vez, com as expectativas dos outros (HOGG; SMITH, 2007; AKKERMAN; MEIJER, 2011) sobre as formas como eles devem proceder em relação aos alunos. Enfim, as duas últimas tensões refletem uma justaposição entre a interpretação própria que os professores fazem de seus papéis e o que eles interpretam como sendo a visão do outro; alunos ou colegas de profissão, por exemplo (SMAGORINSKY et al., 2004).

Diante desse cenário, na Figura 6 apresenta-se a proposta do modelo conceitual a ser aplicado na presente pesquisa. Antes, são ordenados os tópicos mais relevantes que sustentam os elementos dessa estrutura, destacando os principais teóricos utilizados em sua construção.

- a) o autoconceito é formado pelas diversas identidades de uma pessoa e é construído a partir dos papéis que ela desempenha (CARTER, 2014; HOGG, 2016; TREPTE; LOY, 2017; BROWN, 2019);
- b) a identidade pessoal envolve os aspectos concretos da experiência individual e resulta do papel ativo de cada pessoa na construção subjetiva dos significados que atribuem a suas histórias pessoais (CÔTÉ, 1996; DUBAR, 1998a);
- c) a identidade social está relacionada às posições do indivíduo na sociedade e ao valor emocional que ele atribui à coletividade (OAKES; TURNER; HASLAM, 1991; CORNELISSEN; HASLAM; BALMER, 2007; CÔTÉ; LEVINE, 2014);
- d) as identidades de papel resultam da avaliação individual e única dos significados atribuídos aos papéis que alguém executa em um determinado espaço interpessoal, necessitando da validação de uma audiência social, como as famílias (ECHABE, 2010; VIGNOLES; SCHWARTZ; LUYCKX, 2011; CARTER, 2014);
- e) a identidade profissional resulta do contexto social, das características pessoais dos indivíduos e dos processos de negociação dos papéis que eles desempenham (KING; ROSS, 2004; CATTONAR, 2005);

- f) a identidade profissional do professor é reflexo de suas trajetórias pessoal e social, abrangendo os significados dos papéis profissionais e os valores fundamentais da docência. Ela é influenciada tanto pela sociedade, quanto pelas instituições e por fatores políticos (KELCHTERMANS, 1996; BEAUCHAMP; THOMAS, 2009; STENBERG et al., 2014; HONG; GREENE; LOWERY, 2017); e
- g) as tensões na identidade profissional dos professores resultam de uma descontinuidade ou instabilidade identitária, que são influenciadas por fatores externos ou internos ao indivíduo (HENRY, 2016; VAN DER WAL et al., 2019).

Figura 6 – Modelo conceitual das tensões na identidade profissional de professor



Fonte: elaborada pelo autor, com base em Anadón et al. (2001), Schwartz (2005), Akkerman e Meijer (2011), Carter (2014), Côté e Levine (2014), Stets e Burke (2014), Henry (2016) e Van der Wal et al. (2019).

Do modelo proposto, explica-se que as linhas pontilhadas, que compõem todo o nível interno e externo, representam a noção de que as tensões são “descontinuidades” identitárias, resultando de uma justaposição entre as dimensões que compõem a identidade profissional dos professores ou da influência de circunstâncias de ordens institucional, política e / ou social (SCHWARTZ, 2005; HENRY, 2016; VAN DER WAL et al., 2019).

### 3 MÉTODO DA PESQUISA

Nesta seção, são apresentados os tópicos do delineamento da pesquisa, incluindo as descrições da natureza, dos fins e dos procedimentos que foram realizados. Em seguida, são detalhados os processos e critérios de seleção dos sujeitos, as técnicas de coleta e de análise dos dados e um quadro-resumo da classificação metodológica presente neste trabalho.

#### 3.1 Delineamento da pesquisa

Ao elaborar os procedimentos metodológicos, considerando a questão de pesquisa e o objetivo geral delineados, optou-se pela utilização de métodos qualitativos. Para isso, seguem-se objetivos descritivos-exploratórios, com a aplicação das técnicas de diários reflexivos e de vinhetas com professores vinculados a programas de pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil.

Com a abordagem qualitativa, buscou-se investigar o contexto de maneira integrada ao(s) fenômeno(s) em análise, na busca de gerar descrições relevantes das práticas diárias do estudo, evidenciando os relacionamentos do pesquisador com os participantes e com o próprio conteúdo sob avaliação. Dessa forma, a aplicação da pesquisa qualitativa permite, dentre outras proposições, compreender as perspectivas das pessoas que nela estão envolvidas, auxiliando: a) o desenvolvimento de relacionamentos com profissionais do campo e o estímulo do interesse pela área da investigação; b) a comparação de práticas do pesquisador com aquelas encontradas na pesquisa e; c) o encorajamento à adoção de novos comportamentos a partir dos achados do estudo (GODOY, 1995; SILVERMAN, 2016).

Marshall e Rossman (2016) explicam que essa abordagem qualitativa é pragmática, interpretativa e fundamentada na experiência de vida dos participantes da pesquisa. Geralmente, esse tipo de pesquisa possui os seguintes atributos: a) ocorre no mundo natural; b) faz uso de múltiplos métodos que respeitam a humanidade dos sujeitos do estudo; c) foca no contexto; d) é emergente e evolucionário, ao invés de estritamente pré-definido e; e) é fundamentalmente interpretativo. Para o presente estudo, este tipo de pesquisa atendeu a necessidade de considerar as condições contextuais associadas à interpretação das relações da identidade com resultados positivos e negativos (tensões) da vida humana (SCHWARTZ, 2005).

No que se refere à classificação de seus objetivos, esta pesquisa segue direcionamentos descritivos e exploratórios, conforme detalhado em seguida. O primeiro objetivo – explorar as experiências profissionais e pessoais de professores na pós-graduação *stricto-sensu* brasileira – classifica-se como exploratório, uma vez que procura aprofundar conceitos preliminares sobre a temática em estudo (RAUPP; BEUREN, 2006). O segundo objetivo – caracterizar as tensões na identidade profissional de professores na pós-graduação *stricto-sensu* brasileira – bem como

o terceiro – descrever os principais elementos que influenciam na ocorrência das tensões na identidade profissional de professores na pós-graduação *stricto-sensu* brasileira – são definidos como descritivos, porque buscam descrever ou definir um fenômeno, ou desenhar o quadro de uma situação, pessoa ou evento (GRAY, 2012; COOPER; SCHINDLER, 2016).

Em complemento, para Lambert e Lambert (2012), a pesquisa descritiva permite uma compreensão mais abrangente de eventos particulares experienciados por indivíduos ou grupos deles. Esses autores apontam que os estudos descritivos tendem a investigar algo em seu estado natural e que os dados podem ser organizados de acordo com as preferências dos pesquisadores, sendo agrupados: pelo tempo de ocorrência das informações, categorias e subcategorias, ordem cronológica dos eventos, temas mais preponderantes para os menos preponderantes etc.

Stebbins (2001) explica que a “exploração” pode ser melhor visualizada como uma perspectiva ou como uma forma de conduzir um estudo social, onde o pesquisador coloca-se em um mesmo lugar diversas vezes, haja vista que novas descobertas são tanto possíveis quanto abundantes. Frente a isso, os estudos exploratórios são utilizados para “familiarizar e elevar a compreensão de um problema de pesquisa em perspectiva” (RÉVILLION, 2003, p. 24), de modo a conhecê-lo mais profundamente e torná-lo mais claro, voltando-se, dessa forma, para a descoberta (MUNARETTO; CORRÊA; DA CUNHA, 2013).

Enfim, a pesquisa qualitativa adequa-se aos fins descritivos e exploratórios na medida em que privilegia a construção dos dados e não apenas a sua coleta, favorecendo a informação interpretativa, assim como a análise das experiências e histórias biográficas dos indivíduos ou grupos deles (DEMO, 2001; GIBBS, 2009). Nesta dissertação, essa abordagem tornou possível tanto encontrar o sentido do fenômeno das tensões na identidade profissional como interpretar os significados que os professores de pós-graduação atribuem a elas, considerando o contexto e a “realidade das diferentes interações humanas e sociais” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

### **3.2 Sujeitos da pesquisa**

Diferentemente dos estudos quantitativos, Sargeant (2012) informa que a seleção de sujeitos na abordagem qualitativa é proposital, onde os participantes escolhidos são aqueles que podem melhor informar o que foi elucidado pela questão de pesquisa, além de contribuírem para um maior aumento no entendimento do fenômeno estudado. Para isso, a autora explica que o pesquisador deve considerar tanto o problema, como os objetivos e as perspectivas teóricas que dão sustentação à realização do estudo. Flick (2014) acrescenta que, na pesquisa qualitativa, normalmente são aplicados “critérios substanciais” (p. 168) para a escolha dos participantes de um estudo, considerando, por exemplo, alguns dados demográficos.

Antes da apresentação dos critérios estabelecidos para a seleção dos participantes desta dissertação, algumas considerações teóricas acerca da escolha de professores como sujeitos da pesquisa devem ser apontadas. Inicialmente, Joram (2007) explica que, na docência, é preciso que os professores sejam tanto produtores efetivos quanto consumidores críticos da pesquisa em educação. Nesse estudo, a autora também chamou atenção para a necessidade de selecionar professores com tempos diferentes de exercício profissional.

Em complemento, Daly et al. (2010) destacam que a colaboração entre professores facilita o acesso e o uso que eles fazem, individual e coletivamente, dos recursos disponíveis em seus ambientes de trabalho. Goodison (2013) explica que, após longos anos de definições restritas, a pesquisa sobre professores finalmente despertou para questões a respeito de como esses profissionais veem a docência e as suas próprias vidas. O autor (2013), assim, aponta para a necessidade de “escutar atentamente” as visões que os professores têm sobre a profissão, uma vez que as suas práticas profissionais estão inseridas em preocupações mais amplas da vida.

A consideração das questões levantadas por esses autores se fez necessária, uma vez que as tensões na identidade profissional do professor podem ser resultado tanto de conflitos internos (ou isolados) sobre como eles enxergam a docência e as formas como são percebidos pelo outro, quanto da influência do ambiente externo (VAN DER WAL et al., 2019), seja esta por meio de divergências com membros do ambiente profissional ou do próprio cenário político e social (KELCHTERMANS, 1996; SMAGORINSKY et al., 2004; HOGG; SMITH, 2007).

Frente a essas discussões, nesta pesquisa, foram estabelecidos os seguintes critérios para a seleção adequada e representativa dos participantes:

- a) ser professor (a) vinculado (a) a um programa de pós-graduação *stricto-sensu* de uma universidade pública no Brasil com conceito CAPES igual ou superior a 4;
- b) ser líder (ou participante) de um grupo de pesquisa formalmente certificado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ;
- c) ter pelo menos uma publicação em periódicos com *qualis* igual ou superior a B1, referente aos anos de 2019, 2020 ou 2021.
- d) ter publicado trabalho científico (artigos de periódico, anais de evento, capítulos de livro etc.) sobre ser professor no Brasil; e
- e) aceitar preencher um diário reflexivo (digital e com temas pré-definidos).

Os 3 primeiros critérios são reflexos dos problemas enfrentados pelos professores de pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil, materializados no produtivismo acadêmico e na cultura

gerencialista (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015), conforme já discutidos nesta pesquisa. Destaca-se ainda que o segundo critério reflete a ideia de colaboração indicada por Daly et al. (2010). Já o quarto critério é fruto dos entendimentos gerados por Goodison (2013). Enfim, o último critério reflete o comprometimento que os sujeitos precisaram assumir com a pesquisa, a partir do registro de informações sobre as suas experiências de trabalho.

Para a seleção final dos sujeitos, foram seguidas as seguintes etapas: inicialmente, foi realizada uma busca no diretório dos grupos de pesquisa do CNPQ, utilizando um conjunto de palavras-chaves. Em seguida, foram analisados os currículos Lattes dos professores (membros ou líderes) dos grupos selecionados, buscando o atendimento de cada um dos quatro primeiros critérios de seleção. Esses dados foram preenchidos em uma planilha no *Microsoft Excel*, onde, junto ao nome dos professores, foram anexados seus respectivos emails e o programa de pós-graduação *stricto-sensu* ao qual eles se encontravam vinculados no período da pesquisa.

A seguir, a Tabela 1 apresenta um resumo dos resultados numéricos alcançados com as estratégias de busca, delimitadas na seleção dos possíveis participantes da pesquisa. Ressalta-se que foi realizada uma “busca exata”, considerando a presença do termo: a) no nome do grupo; b) no nome da linha de pesquisa; ou c) em palavras-chaves da linha de pesquisa. Por fim, foram considerados apenas os grupos certificados, descartando-se os que não estavam atualizados.

Tabela 1 – Resultados numéricos das etapas de seleção dos participantes da pesquisa

<b>Termo de busca</b>	<b>Nº de grupos encontrados</b>	<b>Nº de currículos Lattes analisados</b>	<b>Nº final de professores selecionados</b>
Docência	344	219	52
Identidade	1503	137	67
Qualitativa	133	141	30
Narrativa	667	152	81
Total	2.647	649	230

Fonte: elaborada pelo autor.

Da Tabela 1, destaca-se que, visando uma maior variedade na seleção dos grupos, não foram verificados todos os resultados gerados, alternando-se entre os termos de busca aplicados e as áreas dos pesquisadores. Exemplo, selecionados para a análise, a partir dos grupos obtidos com o termo “qualitativa”, foram selecionados professores de programas de pós-graduação em Educação, História, Comunicação, Enfermagem, Psicologia, etc. Quanto à discrepância entre o número de currículos analisados e o número final de professores selecionados, ressalta-se que, muitos professores não atenderam a todos os critérios, principalmente, o critério (c).

Após isso, foram enviados os convites para a participação na pesquisa, considerando o total de 230 professores, via email institucional do mestrando. Nesse estágio, foram enviados

até 10 emails por vez. Neles, foram indicados o título completo da pesquisa, os pesquisadores responsáveis, o objetivo geral e a instituição de filiação.

A partir do recebimento de respostas positivas dos professores, foram encaminhados os devidos agradecimentos, as instruções sobre a participação deles na pesquisa, os *links* com os instrumentos de coleta e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), fornecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC). O tempo disponibilizado para o preenchimento dos instrumentos foi de uma semana, contando a partir da confirmação do sujeito. Dos 230 convites enviados, 58 deles foram respondidos. Desse total, 30 professores completaram todas as etapas da coleta e 16 deles declinaram o convite, por motivos como: afastamento para pós-doutorado, aposentadoria ou indisponibilidade. Outros 12 abandonaram o preenchimento dos instrumentos. Dos 30, 16 deles não enviaram respostas completas, isto é, narrativas que não atenderam ao que fora solicitado no instrumento – diário. Outros 6 não retornaram o TCLE assinado.

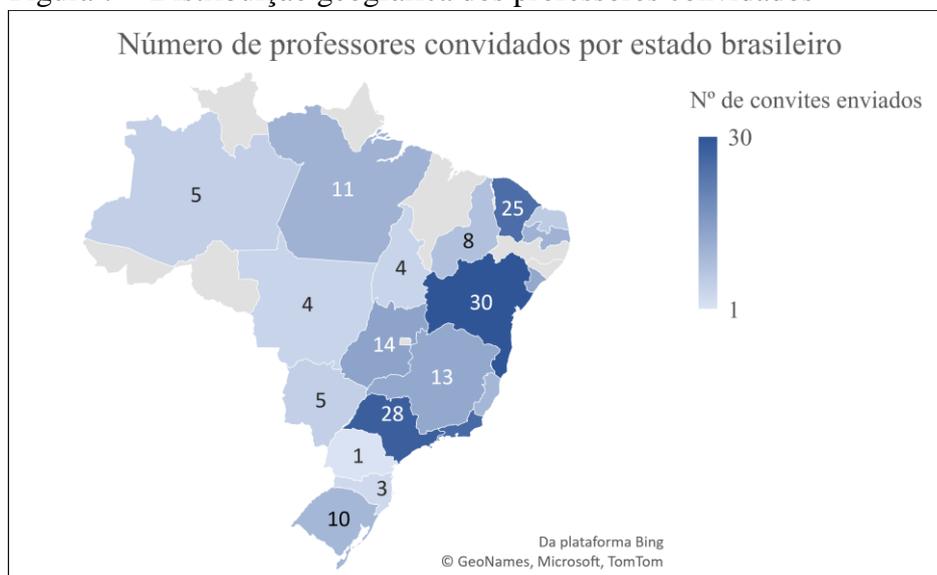
Portanto, na seção de resultados, foram considerados 8 participantes que se adequaram ao perfil definido na pesquisa, cumprindo todas as etapas da coleta de dados.

### 3.2.1 Professores participantes – características profissionais

Após a conferência dos quatro primeiros critérios para seleção dos participantes desta pesquisa, 230 profissionais foram convidados. Esse total foi composto por 133 professoras e 97 professores. A seguir, na Figura 7, demonstra-se a distribuição geográfica dos 230 professores convidados, considerando os estados de localização dos PPGs aos quais eles fazem parte.

Destaca-se que a figura se trata de um mapa coroplético elaborado no *Microsoft Excel*.

Figura 7 – Distribuição geográfica dos professores convidados



Fonte: elaborada pelo autor.

Para a elaboração da Figura 7, observou-se, criteriosamente, a necessidade de abranger professores oriundos de todas as regiões brasileiras. Para tanto, para cada região, foi selecionado pelo menos um grupo de pesquisa no CNPQ.

A concentração de convites enviados para professores da Região Nordeste é resultado de uma estratégia adotada pelo pesquisador para aumentar o acesso aos possíveis participantes. Essa estratégia consistiu em visitar os sites dos programas de pós-graduação de cada professor que foi selecionado a partir dos grupos de pesquisa no CNPQ, e verificar a adequação de todo o corpo docente quanto aos critérios de seleção estabelecidos. Com isso, houve tanto uma maior compatibilidade dos professores dessa região com os critérios, como também um maior índice de participação por parte deles. No entanto, entende-se que, se outras estratégias ou palavras-chaves tivessem sido utilizadas, o cenário da Figura 7 poderia ser completamente distinto, com, por exemplo, a predominância de qualquer uma das demais regiões do país.

Em seguida, no Quadro 6, são apresentadas as características que descrevem os oito profissionais que, efetivamente, cumpriram as etapas de coleta dos dados, atendendo, portanto, a todos os cinco critérios de seleção. Essas características foram listadas em seis tópicos, sendo melhor detalhados a seguir. Cabe ainda destacar que os nomes atribuídos para cada participante são fictícios, não guardando qualquer semelhança com o nome real deles.

O “tópico 1” se refere ao conceito (CAPES) do programa de pós-graduação ao qual o professor se encontra vinculado. O “tópico 2” faz referência à região do país na qual se localiza o programa de pós-graduação do participante. O “tópico 3” consiste na área de concentração do programa de pós-graduação do participante. O “tópico 4” faz referência ao número de grupos de pesquisa em que os participantes se encontram registrados no CNPQ. O “tópico 5” se refere ao qualis mais alto de publicações dos participantes no período 2019-2021. Enfim, o “tópico 6” se refere ao formato da pesquisa que os professores publicaram sobre ser professor no Brasil.

Quadro 6 – Características profissionais dos oito professores participantes

Participantes	Tópico 1	Tópico 2	Tópico 3	Tópico 4	Tópico 5	Tópico 6
Profa. Sara	Conceito 4	Nordeste	Educação	1	A2	Artigo (Revista)
Prof. Bento	Conceito 4	Nordeste	Educação	2	A1	Artigo (Revista)
Profa. Fabiana	Conceito 4	Nordeste	Psicologia	5	A1	Artigo (Revista)
Profa. Emília	Conceito 4	Nordeste	Letras	2	B1	Artigo (Revista)
Profa. Clarisse	Conceito 5	Norte	Letras	1	A1	Artigo (Revista)
Profa. Luise	Conceito 5	Sudeste	Educação	1	A1	Artigo (Revista)
Profa. Joana	Conceito 6	Nordeste	Linguística	2	A1	Artigo (Revista)
Profa. Antônia	Conceito 6	Sul	Educação	2	A2	Artigo (Revista)

Legenda: Tópico 1 = conceito CAPES do PPG; Tópico 2 = região geográfica do PPG; Tópico 3 = área de concentração do PPG; Tópico 4 = número dos grupos de pesquisa dos quais os professores participam; Tópico 5 = qualis mais alto de publicação dos professores entre 2019-2021; Tópico 6 = formato da pesquisa publicada sobre ser professor no Brasil.

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 6, evidencia-se que foi considerada a “saturação empírica” para a definição do número de professores participantes na pesquisa. Pires (2008, p. 198) explica que, durante a coleta dos dados, é preciso “maximizar a diversificação interna”, para “generalizar os resultados para o conjunto do universo de análise (população) ao qual o grupo analisado pertence”. Assim, esta dissertação abrange, dentre outros aspectos, sujeitos com tempo de exercício na PG *stricto-sensu* variando entre 2 anos (Bento) e 22 anos (Luise); de quatro das cinco regiões do país e de seis estados (Paraíba, Rio Grande do Norte, Sergipe, Pará, Rio de Janeiro e Paraná).

### **3.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados**

Nesta etapa do estudo, optou-se pela combinação de diferentes métodos para lidar com o fenômeno (FLICK, 2009). Na fase de coleta dos dados, fez-se a triangulação entre as técnicas de diários reflexivos e as vinhetas. Para a análise do *corpus* obtido, fez-se a triangulação entre a análise de narrativas e a análise de conteúdo. A seguir, essas escolhas são justificadas.

#### **3.3.1 Diários reflexivos e a análise de narrativas**

Jacelon e Imperio (2005) e Chirema (2007) explicam que o emprego deste instrumento permite um maior ganho de informações, haja vista que os participantes sabem que os diários deverão ser lidos e interpretados por outra pessoa, podendo, assim, refletir diretamente sobre as questões que são de interesse dos pesquisadores.

Sinclair e Woodward (1997) explicam que o preenchimento desses diários promove o desenvolvimento profissional, permite aos professores relacionarem a teoria com a prática e os encoraja a avaliarem suas performances de ensino. O diário reflexivo aplicado nesta dissertação encontra-se demonstrado no Anexo A e foi adaptado do estudo de van der Wal et al. (2019).

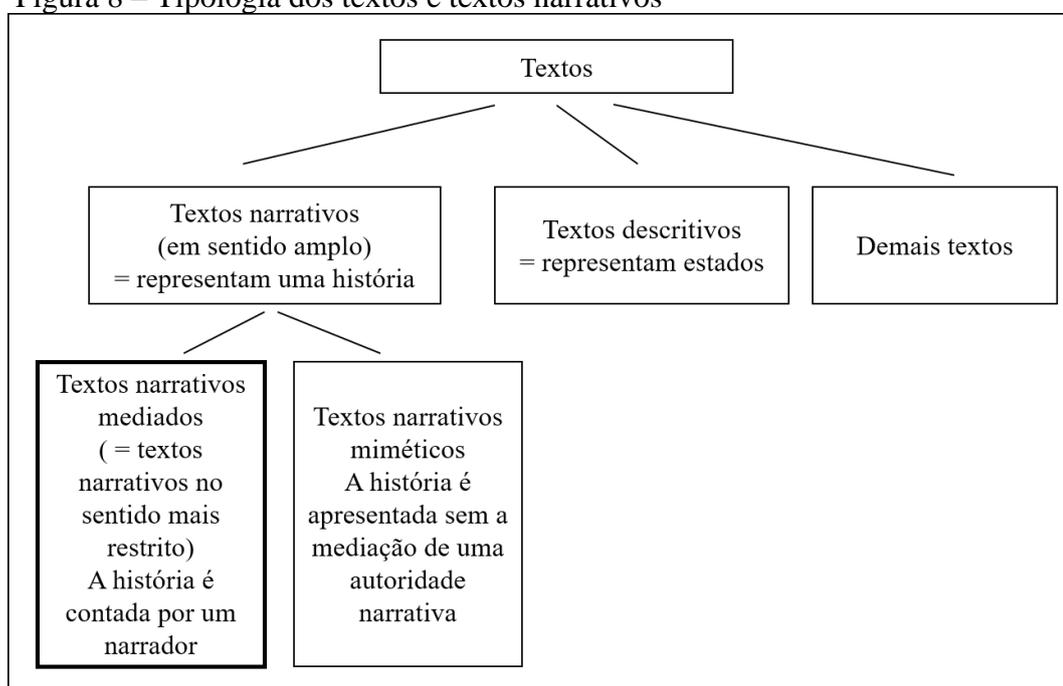
Em síntese, os participantes precisaram descrever, na forma de narrativa, situações em que eles experienciaram tensões na identidade profissional, em função da realização de suas atividades em um programa de pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil. Nesse sentido, foi preciso apontar aspectos do ambiente de trabalho em que as tensões ocorreram (VAN LANKVELD et al., 2017), das pessoas envolvidas (AKKERMAN; MEIJER, 2011; NICKEL; ZIMMER, 2019), das emoções que eles sentiram ao vivenciar estas situações (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009) e como eles as enxergam no presente (VAN DER WAL et al., 2019). Com isso, buscou-se gerar evidências mais específicas sobre as trajetórias pessoal e profissional dos sujeitos, considerando suas histórias (MARSHALL; ROSSMAN, 2016) no trabalho docente.

Neste trabalho, a narrativa é considerada uma unidade do discurso, centrada em tópicos e temporalmente organizada, construída a partir da ação de contar histórias situadas em um

contexto cotidiano ou institucional, podendo originar-se de situações espontâneas, trechos de entrevistas, observação ou documentos, como as cartas e diários pessoais (RIESSMAN, 2008; ZACCARELLI; GODOY, 2014; BASTOS; BIAR, 2015). Diante disso, reitera-se a afirmação de Kimura (2008, p. 6) em que as narrativas “são uma chave para o eu e o sujeito”.

Ao estudar sobre a estrutura de textos narrativos, Schmid (2010) apresentou dois tipos: a) os textos narrativos mediados; e b) os textos narrativos miméticos. Nesta dissertação, o foco recai sobre o primeiro deles, em que a história é contada por um narrador. Na Figura 8, tem-se o diagrama proposto por Schmid (2010), detalhando a tipologia dos textos.

Figura 8 – Tipologia dos textos e textos narrativos

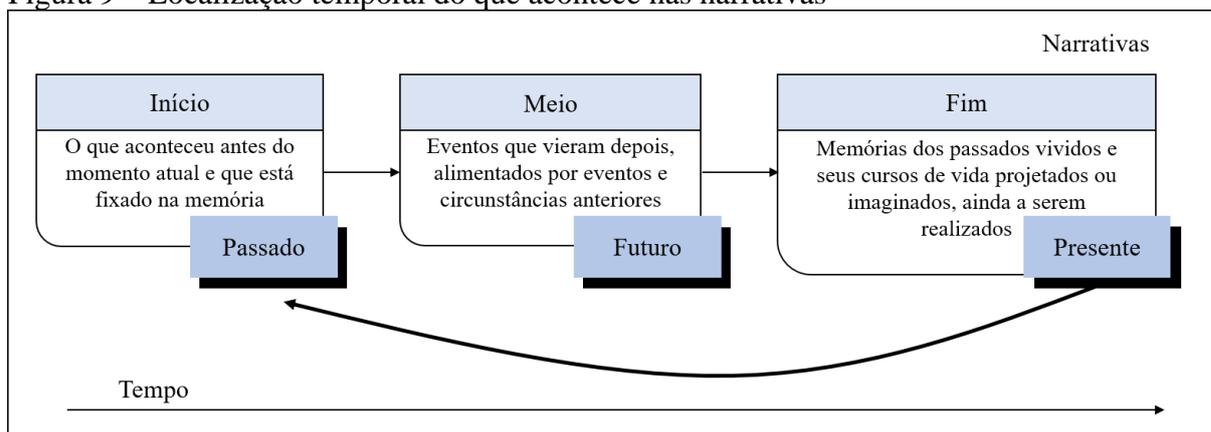


Fonte: Traduzido de Schmid (2010, p. 7).

Em seguida, são listados quatro critérios que foram aqui considerados no processo de pesquisa, conforme Jovchelovitch e Bauer (2017, p. 110): a) a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história; b) as narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas, elas propõem representações/interpretações particulares do mundo; c) as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas, elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço; e d) as narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo, nenhuma narrativa pode ser formulada sem um sistema de referentes.

Na Figura 9, apresenta-se um esquema da localização temporal do que acontece nas narrativas, a partir das ideias apresentadas por Ochs (2004), Fludernik (2009) e Onega e Landa (2014). Esse esquema desenvolve o entendimento de que as narrativas são formadas por cadeias de eventos em forma de relatório (*report form*), vinculadas a um espaço e tempo específicos.

Figura 9 – Localização temporal do que acontece nas narrativas



Fonte: elaborada pelo autor com base em Ochs (2004), Fludernik (2009) e Onega e Landa (2014).

Da Figura 9, ressalta-se, inicialmente, que o que era presente no universo da narrativa, em um determinado contexto, torna-se, ao final dela, o próprio passado. Isso ocorre, na medida em que “as lembranças do passado podem provocar pensamentos e ações que se orientam para horizontes de eventos futuros” (OCHS, 2004, p. 273).

No tratamento das narrativas coletadas com os diários reflexivos, foi aplicada a análise de narrativas. Para Esin, Fathi e Squire (2014), com esse tipo de análise, pesquisadores sociais podem explorar como as pessoas contam as suas vidas, considerando as complexidades das relações pessoais e sociais envolvidas. Os autores também chamam atenção para o fato de que, a partir da análise de narrativa, é possível acessar a história biográfica dos indivíduos, lidar com as estruturas discursivas dessas histórias e focar na geração de significados, sendo isso essencial para compreender como as narrativas operam dialogicamente entre o mundo pessoal e o mundo social que as cercam, produzem, consomem, silenciam e contestam.

Nesta dissertação, foi seguida, mais especificamente, a Narratologia, considerando os seus componentes fundamentais, como as funções (ou potências da narrativa), os indícios, os elementos referentes às pessoas envolvidas e à temporalidade das ações, conforme Alves e Blikstein (2010). Os autores (2010) explicam que as funções refletem a utilidade que cada ação presente no que foi enunciado agrega à narrativa. Cada ação mantém uma relação de sucessão com a outra. No conto da Branca de Neve e os sete anões, a ação “A rainha pergunta ao espelho mágico quem é a mais bela entre as mulheres” é um exemplo de função da narrativa (p. 407).

Barthes (1966) explica que, do ponto de vista linguístico, a função é uma unidade de conteúdo que pode ser classificada em dois grupos: a) as funções cardinais (ou núcleos); e b) as funções catalizadoras. O primeiro grupo envolve as ações que tornam possível a continuação da história, inaugurando alternativas substanciais. O exemplo dado pelo autor é o seguinte “no fragmento de uma história, o telefone toca, também é possível que seja atendido ou não, o que certamente conduzirá a história a dois caminhos distintos” (p. 9). Já as funções catalizadoras são aquelas que preenchem os espaços, entre duas ou mais funções cardinais, sem modificar a natureza da narrativa. Dessa forma, enquanto as cardinais são consecutivas e consequentes, as funções catalizadoras são apenas consecutivas ou completivas (BARTHES, 2011).

Barthes (2011) ainda acrescenta que as funções cardinais são os “momentos de risco” da narrativa, enquanto as catalizadoras são as “zonas de segurança” e que, apesar de terem uma funcionalidade fraca, essas funções catalizadoras não são “absolutamente nulas” (p. 34). Enfim, Alves e Blikstein (2010) falam também sobre o papel das funções de transformação, sendo elas responsáveis por mudar o rumo da narrativa, transformando a sequência dos acontecimentos.

Quanto aos indícios, Barthes (1966) ressalta que eles são unidades, verdadeiramente semânticas, uma vez que se referem a um significado e não a uma “operação” (ação) como as funções. Alves e Blikstein (2010) dividem os indícios em dois grupos. Com menor importância, o primeiro grupo (os informantes) “são as unidades que servem para identificar a narrativa no tempo e no espaço” (p. 410). Já o segundo grupo (os índices) são as unidades que se referem a uma atmosfera, a uma filosofia, um sentimento e ao caráter de um agente da narrativa. A seguir, esses quatro elementos são conceituados, utilizando-se de diferentes fontes bibliográficas, para auxiliar na análise das narrativas coletadas.

Nesta pesquisa, considera-se “atmosfera”, inicialmente, a partir do estudo seminal de Böhme (1993). Na análise do conceito, sob diferentes óticas, desde a noção de “aura” de Walter Benjamin<sup>2</sup> à “filosofia” de Hermann Schmitz<sup>3</sup>, o autor (1993) defende que:

A “atmosfera” é a realidade comum do perceptor e do percebido. É a realidade do percebido, como a esfera de sua presença, e a realidade de quem percebe, na medida em que, ao sentir a atmosfera, ele/ela está corporalmente presente de uma determinada maneira. Essa função sintética da atmosfera é, ao mesmo tempo, a legitimação das formas particulares de discurso em que uma noite é chamada de melancólica ou um jardim de sereno (BÖHME, 1993, p. 122).

<sup>2</sup> Walter Benjamin (1892 – 1940) utilizou o conceito de “aura” no ensaio intitulado “*The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*”, publicado em meados dos anos 1930, para explicar como a reprodução tecnológica de obras de arte ocasionaria na redução da atmosfera de respeito e de distância das obras originais, considerando, dentre outros aspectos, o testemunho histórico associado a elas.

<sup>3</sup> Hermann Schmitz (1928 – ) é o fundador da “Nova Fenomenologia” e introduziu o conceito de “atmosfera” em termos espaciais, fazendo referência às experiências do dia a dia, sob a ótica fenomenológica.

Böhme (1993), então, conclui que uma “atmosfera” representa o que é experienciado, de forma corporalmente presente, em relação a pessoas e coisas ou em espaços. Dessa maneira, “ao entrar em uma sala, uma pessoa pode se sentir envolvida por uma atmosfera amigável ou ser apanhada por uma atmosfera de tensão”. Outro exemplo que o autor oferece é alguém falar sobre a atmosfera “serena” de uma manhã de primavera ou da atmosfera “caseira” de um jardim, reforçando que o conceito pode ser aplicado a pessoas, espaços e à natureza (p. 113).

De forma mais direta, Martins (2019) propõe que a atmosfera é um elemento narrativo associado diretamente à representação do espaço (semelhante à discussão iniciada por Hermann Schmitz), falando em um “espaço simbólico que ultrapassa a materialidade” (p. 306). Portanto, o entendimento final adotado nesta dissertação considera que a “atmosfera” surge do encontro entre coisas sólidas, humanas ou não-humanas, animadas ou não-animadas, abrangendo traços de humor e afeto em um espaço natural determinado (BÖHME, 1993; INGOLD, 2012).

Nas narrativas, entende-se que a “filosofia” faz parte de um grupo das características ideológicas (dos personagens) que também abrangem, dentre outros elementos, a religião, as opiniões políticas e o modo de pensar ou, ainda, a visão de mundo deles (CHIAPPINI; LEITE, 1997; GANCHO, 2004). Sobre os “sentimentos”, entende-se que eles são pertencentes à alma, significando um “estado afetivo, bastante estável e durável, ligado a representações, emoção, paixão” (FIORIN, 2007, p. 10). De forma mais prática, na análise do foco narrativo, Chiappini e Leite (1997) demonstram que o trecho “Sinto-me mal” sugere sentimentos de pena e remorso.

Quanto ao caráter de um personagem, Barthes (2011, p. 32) chama atenção para o fato de que ele “pode não ser jamais nomeado, mas entretanto ininterruptamente indexado”. Silveira Bueno (2007, p. 147) define caráter como “índole, firmeza de vontade, personalidade”. Diante disso, nos termos da análise dos índices nas narrativas, adotou-se a noção de que “caráter”:

É aquela parte da personalidade que está especialmente envolvida na ação, que se manifesta mais claramente nas formas superiores de volição, e que é, gradualmente, desenvolvida nas e, por meio das relações sociais. É uma organização ou estrutura altamente complexa, cujas unidades são os sentimentos, os gostos e os desgostos duradouros, os amores e ódios, as admirações, os respeitos e os desprezos que todo homem adquire por um grande número de objetos (pessoas, coisas concretas, objetos gerais e abstratos) (MCDUGALL, 1932, p. 9 e 10).

Agora que essa série de conceituações foi finalizada, ressalta-se que o caminho teórico percorrido foi desenhado pelo pesquisador para evitar que, na estruturação das etapas de análise dos dados, ocorresse a prevalência de juízo de valor ou do senso-comum quanto aos conceitos de atmosfera, filosofia, sentimentos e caráter nas narrativas dos professores. Por fim, explica-

se que esse processo, somente tornou-se necessário, por não terem sido encontradas, na própria literatura da análise de narrativas, as definições formais para cada um desses termos.

Desse modo, foi feita uma revisão exaustiva em plataformas, como *Google Scholar* e SCOPUS, por estudos que evidenciassem de forma mais aprofundada os indícios (os índices e informantes) da narrativa, mas não foi encontrado nenhum material. Cabe ainda mencionar que, nos textos de Barthes (1966; 2011) e Alves e Blikstein (2010), devidamente sintetizados nesta pesquisa, também não há explicação direta para os termos explorados.

Para maior rigor analítico, também foram seguidas as orientações de Chizzotti (2011), em que a análise de narrativas, sob a lente da etnometodologia, é aplicada de forma dependente ao contexto em que as ações ocorreram, estando isso em acordo com o que já foi levantado na seção anterior sobre o estudo das identidades (SCHWARTZ, 2005).

Essas abordagens de análise foram definidas para adequar a pesquisa às complexidades dos estudos focados na identidade profissional, cuja formação é influenciada pelas instituições e pelas estruturas política e social que envolvem o indivíduo. Dessa forma, o método de análise de narrativas foi escolhido, dentre outras razões, por permitir que a experiência dos professores seja revelada, envolvendo os aspectos fundamentais à compreensão do sujeito e do contexto em que ele está inserido (MUYLAERT et al., 2014).

Feldman et al. (2004, p. 148) ainda destacam que “ao contar suas histórias, as pessoas refinam e refletem um entendimento particular sobre as relações sociais e políticas. As histórias são um método comum e habitual que as pessoas utilizam para comunicar suas ideias”.

Frente a isso, no Quadro 7 são detalhadas as três etapas que foram seguidas na análise das narrativas elaboradas pelos participantes da pesquisa. A primeira etapa é oriunda de Alves e Blikstein (2010), reforçada pelas considerações de Barthes (2011), Fludernik (2009), Ochs (2004), Onega e Landa (2014), conforme exposto anteriormente nesta subseção, seguindo os fundamentos da narratologia. As duas últimas etapas foram pautadas nas proposições teóricas e metodológicas de Feldman et al. (2004), encontrando-se detalhadas mais à frente.

Quadro 7 – Etapas da análise de narrativa

<b>Etapas</b>	<b>Fundamentação</b>
1. Identificar as funções (ou potências da narrativa), os indícios, os elementos referentes às pessoas envolvidas e à temporalidade das ações;	Ochs (2004); Fludernik (2009); Alves e Blikstein (2010); Barthes (2011); e Onega e Landa (2014);
2. Identificar o enredo (ou ponto básico) da narrativa; e	Feldman et al. (2004);
3. Identificar as oposições implícitas da narrativa.	Feldman et al. (2004).

Fonte: elaborado pelo autor.

Identificar o enredo ou o ponto básico é uma etapa essencial da análise de narrativas, pois permite a seleção de uma ou de mais sentenças que resumem a história. No âmbito dessa pesquisa, isso auxiliará na seleção dos argumentos que o pesquisador deverá concentrar-se para analisar o ponto central de descrição das tensões vivenciadas (FELDMAN et al., 2004).

Já a identificação das oposições implícitas (e algumas vezes até explícitas) permite ao pesquisador encontrar elementos centrais do discurso, ao analisar como o narrador descreve um elemento a partir daquilo que ele não é. Para Feldman et al. (2004), na pesquisa com narrativa, é necessário assumir que, para cada história, pelo menos uma oposição pode ser identificada.

### ***3.3.2 Vinhetas e a análise de conteúdo***

De forma a complementar a técnica anterior e conferir maior confiabilidade aos dados, optou-se por utilizar as vinhetas conjuntamente aos diários. Essa técnica foi escolhida, porque permite ao pesquisador capturar como os significados, crenças, julgamentos e ações dos sujeitos estão situacionalmente posicionadas (BARTER; RENOLD, 2000), evidenciando uma relação íntima com as explicações de Riessman (2008) sobre a narrativa. Destaca-se que essa escolha se apoia, sobretudo, na flexibilidade das vinhetas e dos benefícios que elas podem produzir em uma abordagem com múltiplas técnicas (BARTER; RENOLD, 2000).

Nesta dissertação, vinhetas são descrições narrativas (GALANTE et al., 2003) usadas para simular eventos reais e explorar tópicos sensíveis que são difíceis de serem estudados a partir da aplicação de outras ferramentas, como os questionários (GOULD, 1996). Em resumo, na aplicação das vinhetas, os participantes são levados a comentar sobre situações particulares, apresentadas de formas diversas (textos, imagens ou vídeos), apontando o que entendem sobre o que veem nelas e o que fariam se estivessem vivenciando-as (BARTER; RENOLD, 2000).

Hughes e Huby (2012) salientam que, na construção das vinhetas, os seguintes critérios devem ser considerados: a) a validade interna da ferramenta; b) a adequação dela ao tópico de pesquisa; c) o tipo de participantes envolvidos; d) o interesse, a relevância, o realismo e o tempo envolvidos em sua aplicação. De maneira geral, esses critérios determinam as formas que essa técnica poderá tomar, havendo a possibilidade de serem estáticas como um texto ou moverem-se como um filme ou performances ao vivo diante dos participantes do estudo. Outro aspecto importante é que quanto mais as vinhetas engajarem as pessoas em situações que pareçam reais e relevantes em suas vidas, mais elas serão efetivas (HUGHES; HUBY, 2012).

Seguindo os direcionamentos enfatizados, as vinhetas aplicadas, na presente pesquisa, foram tanto textuais, como visuais, combinando componentes escritos e imagens para evocar alguns dos elementos que podem influenciar tensões na identidade profissional de professores.

Na elaboração desse instrumento, o método utilizado pelo pesquisador foi o de *storytelling*, em que foram criados dois cenários ilustrativos (ou típicos), em virtude de sua riqueza descritiva, (BRAUER et al., 2009), conforme a literatura que foi trabalhada ao longo da fundamentação teórica e, mais especificamente, as fontes de tensão reunidas no Quadro 4 (p. 37).

Ao final desta dissertação, nos Apêndices B e C, encontram-se demonstrados os dois modelos de vinhetas desenvolvidos. Reforça-se que, ambos os instrumentos de coleta dos dados foram aplicados de forma *online*, por meio das ferramentas *Microsoft Sway* e *Microsoft Forms*, e que as imagens presentes nas vinhetas são de domínio público, disponibilizadas gratuitamente pelo site *Pixabay*. No preenchimento desse material, cada sujeito foi orientado a se identificar a partir de pseudônimos indicados pelo pesquisador (Exemplo: Participante ACD).

A seguir, no Quadro 8, apresenta-se um resumo dos aspectos teóricos e metodológicos envolvidos na formulação das duas vinhetas.

Quadro 8 – Resumo dos aspectos teóricos e metodológicos das vinhetas

Título	Fundamentação teórica	Fundamentação metodológica
O caso River	Buckingham e Jones (2001); Flores e Day (2006); Craft e Jeffrey (2008); Pillen, Beijaard e den Brok (2013b); Hanna et al. (2019).	Barter e Renold (2000); Galante et al. (2003) e Hughes e Huby (2012).
O caso Lana	Kelchtermans (1996); Day et al. (2006); Cherubini (2009); Pillen, den Brok e Beijaard (2013a); Hong, Greene e Lowery (2017); Hanna et al. (2019), Nickel e Zimmer (2019) e van der Wal et al. (2019).	

Fonte: elaborado pelo autor.

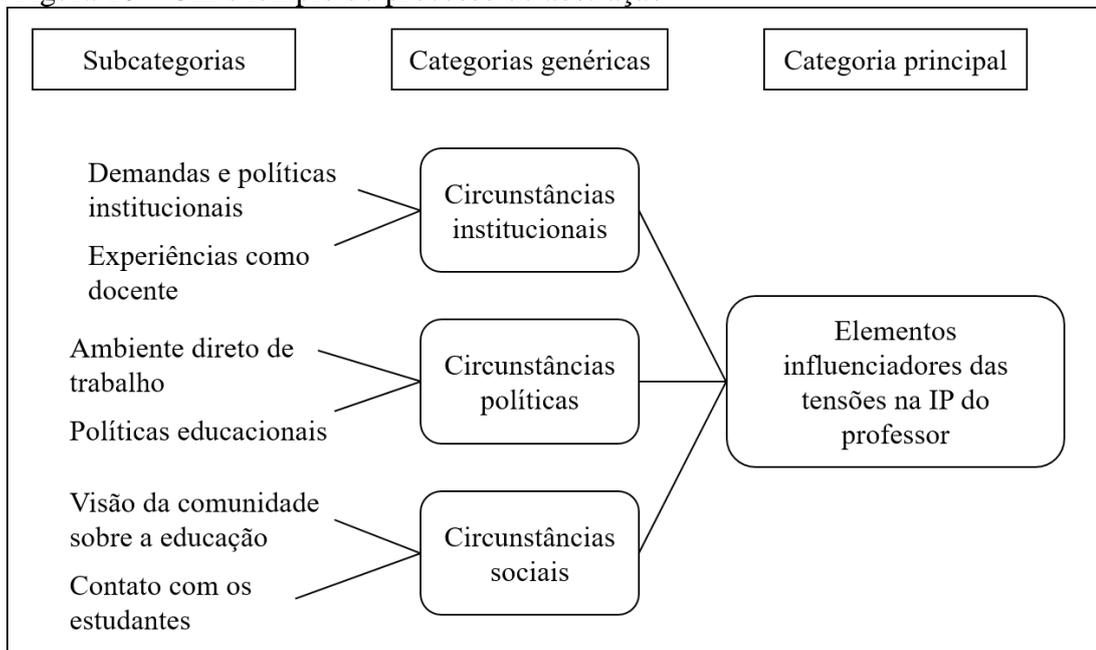
Para o tratamento dos dados coletados com este instrumento, foi aplicada a análise de conteúdo. Elo e Kyngäs (2008) explicam que esta análise permite ao pesquisador testar aspectos teóricos para realçar a compreensão dos dados coletados. É a partir da análise de conteúdo, que se torna possível a separação de palavras em categorias, visando uma descrição condensada e abrangente do fenômeno que está sendo estudado. Eles ressaltam ainda que o principal objetivo dessas categorias é a criação de um modelo, mapas ou sistema conceitual.

Para Elo e Kyngäs existem 3 etapas básicas que devem ser consideradas na análise de conteúdo: a) preparação (*preparation*); b) organização (*organizing*); e c) relatório (*report*). A fase de preparação deve começar com a seleção da unidade de análise (um tema ou conjunto de palavras, sentenças e/ou páginas). Nessa fase, também ocorre o processo de atribuir sentido aos dados e aprender o que está acontecendo, por meio da leitura repetitiva do material. Após essa etapa, a análise é conduzida sob uma ótica indutiva ou dedutiva. Como nesta pesquisa busca-se a observação e a combinação de casos particulares em um todo geral (ELO; KYNGÄS, 2008; GRAY, 2012), as duas etapas seguintes de análise baseiam-se na abordagem indutiva.

A etapa de organização compreende a codificação aberta, a criação de categorias e a abstração. Inicialmente, deve-se iniciar a leitura do material para a escrita de notas e títulos que descrevam o conteúdo coletado e suportem a elaboração das categorias. É importante ressaltar que as categorias devem ser nomeadas, em acordo com o universo das palavras características do conteúdo, após um processo exaustivo de interpretação (JOFFE; YARDLEY, 2004; ELO; KYNGÄS, 2008). Por fim, a abstração envolve a formulação de uma descrição geral do tópico de pesquisa, tendo como base a criação contínua de categorias e subcategorias.

Na Figura 10, destaca-se uma ilustração do processo de abstração, tendo como base os fundamentos metodológicos de Elo e Kyngäs (2008) e a base teórica reunida no Quadro 2 e na Figura 6 nas seções 2.2 e 2.3.1 desta dissertação, respectivamente.

Figura 10 – Um exemplo do processo de abstração



Fonte: elaborada pelo autor com base em Elo e Kyngäs (2008).

A última etapa consiste na descrição clara das categorias elaboradas, detalhando os seus significados e relações com os dados coletados e as teorias de base. Para tanto, apêndices, figuras e *softwares* devem ser explorados pelos pesquisadores, para permitir que outros possam seguir os procedimentos de pesquisa no futuro (ELO; KYNGÄS, 2008).

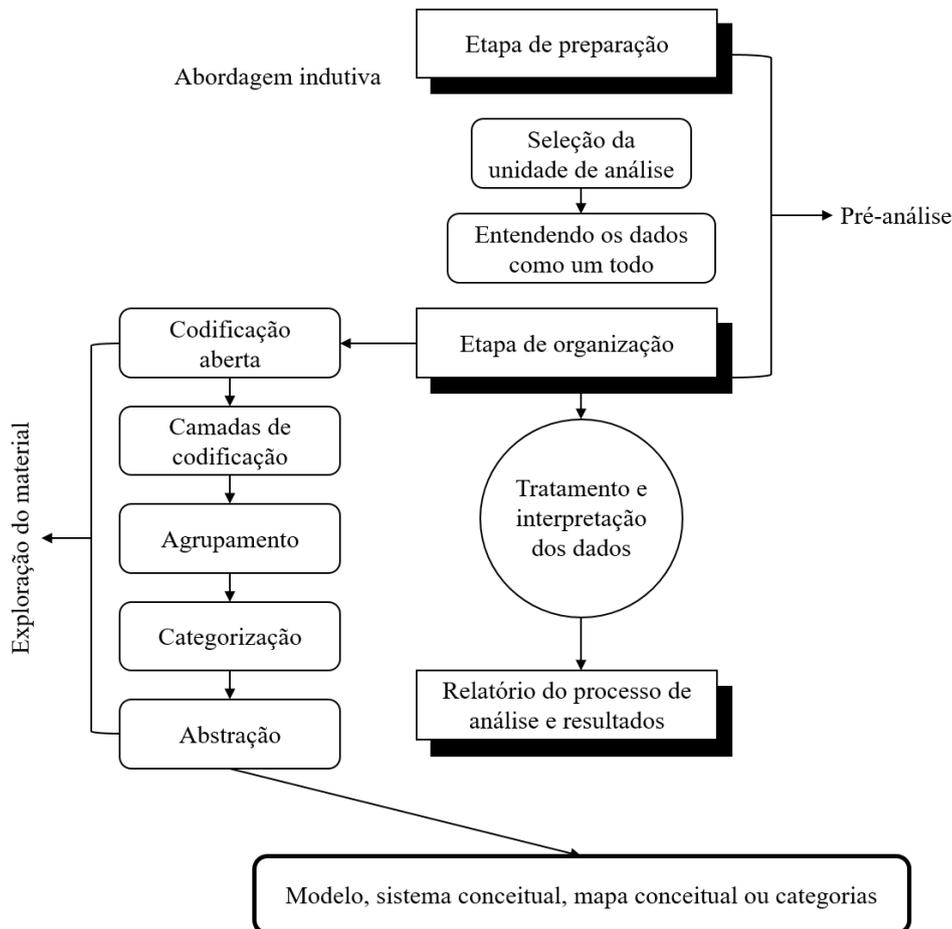
De forma complementar, nesta dissertação, também foram consideradas as três fases de análise propostas por Bardin (2011), sendo elas: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento e interpretação dos dados. A primeira fase corresponde à organização dos dados, buscando sistematizar e operacionalizar as ideias iniciais. Os principais objetivos da pré-análise

consistem na separação dos documentos a serem analisados e dos esquemas para interpretação (BARDIN, 2011). A autora reforça que a pré-análise é uma fase de organização.

A fase de exploração do material é a mais longa e exaustiva, compreendendo todos os processos de codificação e de categorização, conforme o estabelecido na fase anterior. Por fim, o tratamento dos dados ocorre por meio de uma confrontação sistemática dos dados com as dimensões teóricas, podendo-se fazer uso de *softwares* e estatísticas básicas (BARDIN, 2011).

Seguindo a proposição de Neuendorf e Kumar (2015), em que a análise de conteúdo consiste no estudo sistemático de textos escritos ou da fala transcrita, que busca a identificação de padrões temáticos, e as considerações apresentadas por Elo e Kyngäs (2008) e Bardin (2011), a Figura 11 apresenta a estrutura completa da análise de conteúdo seguida nesta pesquisa.

Figura 11 – Estrutura da análise de conteúdo seguida na pesquisa



Fonte: elaborada pelo autor com base em Elo e Kyngäs (2008) e Bardin (2011).

A análise de conteúdo apoiou a definição da nomenclatura das tensões na identidade profissional identificadas na pesquisa, evidenciando, de forma mais direta, os conflitos que os professores vivenciaram a partir de suas experiências profissionais em um programa de pós-

graduação *stricto-sensu* no Brasil. Além disso, serviu de base para a codificação dos elementos centrais que influenciaram essas tensões no cenário investigado. Cabe ressaltar que, na segunda vinheta, as categorias de análise foram pré-definidas, fazendo referência às três circunstâncias (políticas, institucionais e sociais) que podem influenciar tensões na identidade profissional do professor, conforme o modelo conceitual desta pesquisa (ver Figura 6, p. 40).

Em complemento, para determinar as palavras e frases mais frequentes e tópicos mais proeminentes nos documentos analisados (PROVALIS RESEARCH, 2022), usou-se o *software* QDA Miner (Versão 6.0.9). A seguir, no Quadro 9, apresenta-se um resumo do delineamento desta dissertação, dos procedimentos realizados e das principais justificativas teóricas que os sustentaram.

Quadro 9 – Resumo do delineamento metodológico da pesquisa

<b>Tópico</b>	<b>Classificação</b>	<b>Justificativa principal</b>
<b>Natureza</b>	Qualitativa	Essa abordagem torna possível tanto encontrar o sentido do fenômeno das tensões na identidade profissional como interpretar os significados que os professores de pós-graduação atribuem a elas, considerando o contexto e a “realidade das diferentes interações humanas e sociais” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).
<b>Objetivos</b>	OE 1 – Exploratório	Combinadas, essas abordagens permitem uma compreensão mais abrangente de eventos particulares experienciados por indivíduos ou grupos deles, de modo a conhecê-los mais profundamente e torná-los mais claros (LAMBERT; LAMBERT, 2012; MUNARETTO; CORRÊA; DA CUNHA, 2013).
	OE 2 – Descritivo	
	OE 3 – Descritivo	
<b>Sujeitos da pesquisa</b>	Professores brasileiros da pós-graduação <i>stricto-sensu</i>	Goodison (2013) aponta para a necessidade de “escutar atentamente” as visões que os professores têm sobre a profissão, uma vez que as suas práticas profissionais estão inseridas em preocupações mais amplas da vida.
<b>Instrumentos de coleta dos dados</b>	Diários reflexivos	Jacelon e Imperio (2005) e Chirema (2007) defendem que o emprego desse instrumento permite um maior ganho de informações, uma vez que os participantes sabem que os diários deverão ser lidos e interpretados por outra pessoa, podendo refletir diretamente sobre as questões que são de interesse dos pesquisadores.
	Vinhetas	Essa técnica foi escolhida, porque permite ao pesquisador capturar como os significados, crenças, julgamentos e ações dos sujeitos estão situacionalmente posicionadas (BARTER; RENOLD, 2000). O método de <i>storytelling</i> foi utilizado para a criação de dois cenários ilustrativos (ou típicos), em virtude de sua riqueza descritiva (BRAUER et al., 2009).
<b>Técnicas de análise dos dados</b>	Análise de narrativas	O método de análise de narrativas foi escolhido por permitir que a experiência dos professores seja revelada, envolvendo os aspectos fundamentais à compreensão do sujeito e do contexto em que ele está inserido (MUYLAERT et al., 2014).
	Análise de conteúdo	Permite a categorização das tensões, evidenciando de forma mais clara os conflitos que os professores vivenciam a partir de suas experiências profissionais em um programa de pós-graduação <i>stricto-sensu</i> no Brasil (BARDIN, 2011; BAUER, 2011).

Fonte: elaborado pelo autor.

Enfim, no Quadro 10 apresenta-se a relação entre os objetivos específicos da pesquisa e as técnicas de coleta de dados correspondentes ao alcance de cada um deles.

Quadro 10 – Relação dos objetivos específicos e as técnicas de coleta de dados da pesquisa

Objetivos específicos	Técnica de coleta de dados correspondente
OE 1 - Explorar as experiências profissionais e pessoais de professores na pós-graduação <i>stricto-sensu</i> brasileira;	Diários reflexivos.
OE 2 - Caracterizar as tensões na identidade profissional de professores na pós-graduação <i>stricto-sensu</i> brasileira; e	Diários reflexivos e vinhetas.
OE 3 - Descrever os principais elementos que influenciam na ocorrência das tensões na identidade profissional de professores na pós-graduação <i>stricto-sensu</i> brasileira.	Diários reflexivos e vinhetas.

Fonte: elaborado pelo autor.

A metodologia delineada direciona esforços para detalhar a investigação das causas e dos elementos centrais envolvidos no fenômeno das tensões na identidade profissional. Com isso, busca-se atribuir maior robustez e coerência ao estudo, bem como proporcionar novas reflexões acerca da complexa realidade profissional na qual os sujeitos desta pesquisa estão inseridos, considerando a seguinte premissa: “a realidade tanto se mostra quanto se esconde. Se a ciência soubesse exatamente o que é a realidade, não seria necessária” (DEMO, 2001, p. 10).

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, é feita a descrição e a análise dos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos de coleta dos dados, seguindo a lógica apresentada ao longo da seção de métodos da pesquisa. Primeiro, são percorridas as etapas da análise de narrativas, seguida pelas fases da análise de conteúdo. Cada subseção é destinada à análise dos casos de forma individual, sendo finalizadas com a discussão conjunta das tensões identificadas.

### 4.1 Descrição dos casos analisados

Nesta seção, são evidenciadas as funções (ou potências) das narrativas coletadas com os diários reflexivos, destacando os indícios, pontos básicos (enredos), oposições implícitas (ou explícitas) e os demais elementos relacionados à temporalidade e às pessoas envolvidas nas situações de tensão na identidade profissional narradas pelos participantes (FELDMAN et al., 2004; ALVES; BLIKSTEIN, 2010; BARTHES, 2011).

#### 4.1.1 Primeiro caso – Narrativa da professora Sara

O primeiro caso reúne o conjunto de informações fornecido pela professora Sara, que já atua na pós-graduação *stricto-sensu* há 10 anos. Atualmente, Sara é responsável por ministrar 2 disciplinas para alunos de mestrado e de doutorado em Educação. A seguir, são listadas as 12 funções identificadas na narrativa de Sara. É importante ressaltar que todo o conteúdo teve origem nos próprios textos narrativos elaborados pelos sujeitos nos diários reflexivos.

#### Quadro 11 – Funções identificadas na narrativa da professora Sara

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Período de mudança devido à adaptação de um novo currículo para o programa de pós-graduação.</li> <li>b) Sara tem uma longa conversa com o coordenador do curso sobre a inclusão de uma nova disciplina para alunos de mestrado e doutorado.</li> <li>c) Negação e questionamento dos alunos do programa quanto à necessidade da disciplina, pois consideravam estar mais avançados que o conteúdo a ser ministrado.</li> <li>d) Sara chega para o primeiro dia de aula da nova disciplina disposta a preparar algo bem legal.</li> <li>e) Sara enfrenta olhares raivosos e desinteressados de parte da turma no primeiro dia de aula.</li> <li>f) Sara propõe ouvir os alunos para que eles pudessem estruturar juntos a disciplina.</li> <li>g) Sara apresenta o plano da disciplina por escrito.</li> <li>h) Sara decide não querer ministrar a disciplina em um clima ruim.</li> <li>i) Sara propõe aos alunos insatisfeitos a possibilidade de não cursarem a disciplina, desde que eles entregassem, por escrito, os motivos pelos quais não continuariam e porque já dominavam, teoricamente, o conteúdo que estava sendo proposto por ela.</li> <li>j) Sara experiencia momentos de tensão durante a semana que se seguiu à situação de confronto com os alunos da nova disciplina.</li> <li>k) A turma inteira volta para a segunda semana de aula.</li> <li>l) Sara faz uma avaliação positiva da tensão vivenciada, graças ao sucesso que obteve com a disciplina ao longo do semestre.</li> </ul> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir do que foi elucidado por Barthes (1966) e Alves e Blikstein (2010), as funções *a, b, c, e, f, h, i e j* são funções cardinais na narrativa de Sara, enquanto as funções *d, g, k e l* são funções catalizadoras, assumindo um papel de menor importância na situação narrada, uma vez que ações, como as funções *d e g*, por exemplo, não modificam a natureza da narrativa, podendo ocorrer sem abrir alternativas substanciais dentro do texto narrativo (BARTHES, 2011).

Assim, estas funções preenchem os espaços entre as funções cardinais, possibilitando a sucessão das ações, como a “percepção de raiva e desinteresse da turma”, que só foi possível, com a chegada de Sara para o primeiro dia de aula. Os itens *c, d, e, h, j e l* são índices, enquanto *a* é um informante, indicando o tempo e o espaço da narrativa (período de adaptação curricular do programa de pós-graduação). A seguir, no Quadro 12, são destacados os trechos da narrativa da professora Sara que sustentaram a classificação dos itens *c, d, e, h, j e l* como índices, assim como a que eles fazem referência na narrativa analisada, conforme Alves e Blikstein (2010).

Quadro 12 – Índices na narrativa da professora Sara

Item	Referência na narrativa	Trechos selecionados
c	Atmosfera	“Minha entrada na turma já era de tensão e negação, muitos alunos não concordavam em fazer essa disciplina, pois estavam mais adiantados.”
d	Filosofia da participante	“Decidi não os confrontar num primeiro momento. Entrei na sala desarmada, mas com uma proposta de trabalho escrita. Lembro-me que pensei: vou preparar uma disciplina muito legal.”
e	Atmosfera	“No primeiro dia de aula, lembro-me dos olhares raivosos e desinteressados de grande parte deles.”
h	Filosofia da participante	“Disse a eles que ainda estava vendo alguns insatisfeitos e que não iria obrigar ninguém a fazer a disciplina, mas que não gostaria de ministrar uma disciplina neste clima, que isso seria ruim para todos.”
j	Sentimento	“Fiquei bastante tensa até a semana seguinte.”
l	Atmosfera	“No dia e hora marcada fui para a aula, e ao chegar os encontrei em sala e com rostos felizes e de aceitação. A disciplina durou um semestre e foi maravilhosa.”

Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto às funções de transformação na narrativa de Sara, de início, pode-se perceber uma mudança na condição da disciplina em um ambiente de “raiva” e “desinteresse” por parte dos alunos, para uma avaliação final da disciplina como “maravilhosa” por parte da professora Sara, estando isso demonstrado nas funções *k e l*. Quando a turma volta para a segunda semana de aula, ocorre uma modificação no “clima ruim” que havia em torno da disciplina nova, o que assegura o sucesso do semestre e da ação tomada por Sara na função *i*.

Com a evidenciação do ponto básico da narrativa, identificou-se, ainda, outra função de transformação, quando Sara abandona a posição mais conciliadora (“decidi não os enfrentar num primeiro momento”) que vinha adotando até a função *g*, e decide partir para um confronto mais direto com a turma, conforme melhor indicado pelas funções *f e i*, respectivamente.

Tal mudança demonstra como Sara, durante essa situação de tensão, muda de posição (AKKERMAN; MEIJER, 2011), haja vista que a opção de elaborar, conjuntamente, o plano da disciplina com os alunos, não foi suficiente para reduzir a insatisfação de parte da turma, o que se aproxima da ideia defendida por Akkerman e Meijer (2011) de que partes particulares do *self* podem ser evocadas, conforme as situações que os professores precisam lidar. Em seguida, dois trechos retirados do diário reflexivo de Sara ilustram melhor essa discussão.

“Eu falei que gostaria de apresentar o plano da disciplina, do modo como eu a tinha pensado, e que juntos iríamos trabalhar no plano. Ao final, nós tínhamos um plano construído coletivamente. Muitas caras de raiva desfeitas, mas ainda percebia alguns insatisfeitos. Provavelmente, eram aqueles que não queriam ter trabalho.” (Posição mais conciliadora).

“Então dei o que chamei de cartada final... Disse que eles teriam até a próxima semana para decidir se queriam cursar a disciplina, que os que desejassem estivessem presentes na próxima aula e que quem não desejasse teria até o mesmo dia para me apresentar um texto mostrando os motivos de não querer participar, e que no texto deveria mostrar que já dominava, teoricamente, o que estava sendo proposto na disciplina.” (Posição de confronto).

Como pontos básicos da narrativa, foram selecionados os itens *b*, *e*, *i*. Se analisados de forma isolada, esses três itens são capazes de resumir a narrativa elaborada por Sara, indicando as pessoas envolvidas e a temporalidade das ações e mantendo a sucessão entre elas. Não foram identificadas oposições implícitas ou explícitas (FELDMAN et al., 2004) nesta narrativa.

Ao olhar para a literatura reunida nesta dissertação, é possível perceber como Sara teve o seu entusiasmo sufocado (CHERUBINI, 2009), após assumir uma nova disciplina que, antes mesmo de ser iniciada, já enfrentava resistência do corpo discente. Logo no início da narrativa, Sara manifesta certo desconforto quanto a sua entrada na disciplina, conforme o trecho a seguir: “A turma era muito grande, 40 alunos, e muito heterogênea. Os conflitos aconteceram desde o primeiro encontro”. Além disso, fica evidente que Sara repassou essa preocupação em reunião com o coordenador do PPG, como evidencia o trecho “Eu já sabia que os alunos questionavam a inclusão dessa disciplina e tinha conversado longamente com o coordenador do curso”.

Diante disso, a tensão que a professora Sara vivenciou em sua identidade profissional pode ser desmembrada em dois momentos. O primeiro tem início com o sentimento de incerteza (PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b; VAN LANKVELD et al., 2017) que a professora experienciou após assumir a nova disciplina, ocorrendo de forma isolada (VAN DER WAL et al., 2019), e, também, após a “cartada final” que a deixou tensa, sem saber como os alunos iriam reagir e se voltariam ou não para a semana seguinte de aula. De forma mais clara, nesse primeiro

momento, a tensão começa a ocorrer, quando Sara tem que ministrar a disciplina, independente do contexto negativo que a rodeava, havendo nisso, influência institucional.

Na literatura, Pillen, Beijaard e den Brok (2013b) apresentaram um tipo de tensão na identidade profissional de professor, a qual eles nomearam “ser exposto a atitudes institucionais contraditórias”. Na tensão da professora Sara, isso pode ser percebido no desequilíbrio entre o que ela esperava como profissional (“vou preparar uma disciplina muito legal”) e o que, de fato, ela experienciou (“lembro-me dos olhares raivosos e desinteressados de grande parte deles”), cuja origem advém da situação que lhe foi imposta pela coordenação do programa (SKELTON, 2012; PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b), e que resultou na redução de seu entusiasmo (“fiquei bastante tensa até a semana seguinte”).

Desse modo, há tanto uma influência de circunstâncias institucionais, como sociais na ocorrência dessa tensão, considerando que, apesar de toda a situação de conflito, Sara buscou a aprovação dos alunos (HOGG; SMITH, 2007), desde o primeiro contato em sala de aula, como mostra o trecho: “No começo da aula me apresentei e falei que sabia da insatisfação deles e que queria ouvi-los. Falaram por 1 hora e eu os ouvi atentamente. Ao final, perguntei o que sugeriam para que resolvêssemos aquela situação. Alguns deram sugestões, mas nada estruturado”.

O segundo momento de tensão reflete a noção de “instabilidade” ou “descontinuidade” identitária, proposta aqui na pesquisa, tendo como base o estudo de Henry (2016). No caso da professora Sara, levando em consideração os trechos já destacados, fica claro como ela assumiu uma identidade mais autoritária para lidar com a situação de desinteresse e de raiva dos alunos. Essa ideia é, ainda, reforçada, quando se identifica a influência do ambiente social no primeiro momento de tensão, tendo em vista que isso foi responsável por levar Sara em uma nova direção e desencorajar a alternativa inicial mais conciliadora (AKKERMAN; MEIJER, 2011).

Dessa forma, ao olhar para o modelo conceitual desta dissertação, afirma-se que Sara experienciou tensões em sua identidade profissional, tanto no nível externo, como no interno. A primeira influenciada por circunstâncias institucionais e sociais e, a segunda, devido a uma justaposição ente as dimensões pessoal e social, uma vez que as posições adotadas por Sara têm origem nas orientações ou habilidades educacionais dela (PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b), podendo ser visualizadas nos trechos “não os enfrentar num primeiro momento”, “ouvi atentamente” e “entrei na sala desarmada, mas com uma proposta de trabalho escrita”, mas que foram personalizadas de acordo com a estrutura social (“olhares raivosos e desinteressados” e “provavelmente eram aqueles que não queriam ter trabalho”) (DUBAR, 1998b).

Fica claro, então, como a professora Sara, na situação narrada, abandona a identidade que construiu para si mesma (mais conciliadora), e adota, mesmo que de forma temporária, uma

nova identidade (de confronto ou mais autoritária) para os outros (alunos), conforme a situação que se apresentava em sala de aula, reforçando, novamente, a afirmação de que a identidade de professor é composta por sub-identidades (DUBAR, 1998b; AKKERMAN; MEIJER, 2011).

O Quadro 13 apresenta uma compilação das discussões apresentadas nesta subseção e que conferem maior clareza sobre as tensões que a professora Sara vivenciou em sua identidade profissional, evidenciando os níveis em que ocorreram (ver modelo conceitual, p. 40).

Quadro 13 – Tensões na identidade profissional da professora Sara

Causas	Descrição da tensão na identidade profissional	Nível
<b>Circunstância institucional</b> (obrigação de ministrar uma disciplina indesejada)	Sentimento de incerteza e redução do entusiasmo profissional causados por um desequilíbrio entre o que Sara esperava como professora e o que, de fato, ela experienciou.	Externo
<b>Circunstância social</b> (busca por aprovação dos alunos)		
<b>Justaposição entre as dimensões pessoal e social</b>	Conflitos entre as orientações ou habilidades educacionais e a estrutura social.	Interno

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 13, as tensões de Sara mostram que, no contexto de um programa de pós-graduação *stricto-sensu*, a noção de redução do entusiasmo do professor, conforme introduzida por Cherubini (2009), pode ocorrer da própria relação aluno-professor. No caso de Sara, essa discussão pode ser melhor visualizada na passagem (“preparar uma disciplina bem legal” para “não gostaria de ministrar uma disciplina neste clima”). Como Cherubini investigou professores do ambiente escolar, os resultados encontrados pela presente pesquisa ampliam as proposições do autor (2009), uma vez que a causa apresentada por ele é a própria cultura das escolas.

Por fim, como já explicitado pela função *l*, Sara fez uma avaliação positiva das tensões que vivenciou em sua identidade profissional, na medida em que a situação “abriu novos olhares sobre ser professora e sobre as relações entre aluno e professor”. Isso corrobora com o que tinha sido, anteriormente, mostrado por estudos como Pillen, den Brok e Beijaard (2013a) e Arvaja (2018), em que a vivência de tensões na IP pode levar a uma transformação positiva, lançando luz sobre as possibilidades de enfrentamento a contradições na profissão. No caso de Sara, isso foi alcançado a partir da criação de sentidos sobre o que realmente importa na docência.

A seguir, apresenta-se a análise da narrativa elaborada pelo professor Bento.

#### 4.1.2 Segundo caso – Narrativa do professor Bento

Bento atua como professor na pós-graduação *stricto-sensu* brasileira há 2 anos, sendo responsável por ministrar 2 disciplinas para alunos de mestrado e de doutorado em Educação. A seguir, são ilustradas as 7 funções identificadas na narrativa desse participante.

Quadro 14 – Funções identificadas na narrativa do professor Bento

- a) Descrição inicial, quando o professor Bento menciona as exigências do modelo brasileiro de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto-sensu*.
- b) Bento explica que o fato de estar em seu segundo pós-doutorado, em um país de língua inglesa, tem rendido ao seu PPG a participação em redes internacionais de pesquisa.
- c) Os parceiros de pesquisa do professor Bento veem essa atividade como positiva.
- d) Divergência de ideias, quando Bento passa a criticar o “caráter colonizador” que a CAPES prioriza ao valorizar parcerias preferenciais com países hegemônicos de língua inglesa.
- e) Bento começa a detalhar uma tentativa de incluir instituições parceiras, de outras regiões do Brasil, nessa rede de colaboração internacional.
- f) A falta de interesse de um colega da região sudeste, quanto à participação na rede de pesquisas, faz com que o professor Bento inicie uma reflexão crítica sobre o lugar que ele ocupa (região nordeste), sob um ponto de vista geográfico.
- g) Bento se coloca à prova profissionalmente, a partir de uma série de questionamentos sobre a “ótica colonial” que prevalece na relação sudeste/nordeste e entre países hegemônicos e não hegemônicos, e que é reforçada pelo sistema brasileiro de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto-sensu*.

Fonte: elaborado pelo autor.

Diante do que foi elucidado no Quadro 14, evidencia-se que os itens *b*, *d*, *e*, *f* e *g* são funções cardinais na narrativa do professor Bento, enquanto *a* e *c* são funções catalizadoras. Na sequência apresentada, entende-se que a visão positiva que os parceiros de Bento têm sobre as parcerias internacionais é importante na narrativa, mas não é indispensável ao prosseguimento do fluxo narrativo. Assim, a função *c* apenas preenche um espaço entre as funções *b* e *d*. Nesse caso, a função *a* também não abre alternativas, ela apenas introduz o conteúdo da narrativa.

No que se refere aos indícios da narrativa do professor Bento, foi identificado que *b* é um informante (a narrativa se passa durante o segundo pós-doutorado do sujeito em um país de língua inglesa), ao passo que *d*, *f* e *g* foram identificados como índices, com todos se referindo à filosofia de Bento na situação narrada. A seguir, no Quadro 15, são destacados os trechos da narrativa do participante que melhor representam esta classificação.

Quadro 15 – Índices na narrativa do professor Bento

Item	Referência na narrativa	Trechos selecionados
d	Filosofia do participante	“[...] embora eu tenha muitas críticas ao caráter colonizador que a CAPES prioriza: parcerias preferencias não só com países de língua inglesa como também países de língua inglesa hegemônicos (EUA, Canadá, Reino Unido e Austrália, por exemplo).”
f		“A falta de interesse do colega do sudeste em levar adiante essa parceria fez com que eu me perguntasse: e se fosse alguém da instituição internacional parceira convidando-o, diretamente, a fazer parte dessa rede de pesquisa, será que ele teria tido essa mesma atitude? Como repensar ou desconstruir a relação sudeste/nordeste focando em uma ótica descolonial? O quanto haveria de questões de ego em uma parceria cuja representação principal está no nordeste? E se fosse um colega da região sul propondo essa parceria, a falta de interesse teria sido a mesma?”
g		

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dois trechos resumem o modo como Bento encara essa “ótica colonizadora”, que, em sua visão, impacta o estabelecimento de parcerias e redes de pesquisa dentro e fora do Brasil. Dessa reflexão, vem o entendimento do item *d* como uma função de transformação na narrativa, onde o sujeito, apesar de reconhecer os benefícios de um pós-doutorado em um país de língua inglesa, adota uma postura clara de crítica ao sistema que a prioriza. Em seguida, destaca-se um trecho que resume essa postura do professor Bento e parte da discussão anterior.

“No estabelecimento de redes de pesquisa na pós-graduação, há muitas questões que emergem. Dentre elas, a descolonização das relações acadêmicas, não somente entre países hegemônicos e não-hegemônicos como também entre estados de regiões hegemônicas e não hegemônicas dentro de um mesmo país” (Professor Bento).

Como pontos básicos (enredo) da narrativa analisada, foram selecionados os itens *f* e *g*. Essas duas funções são essenciais para o entendimento da tensão enfrentada por Bento. Mas antes de analisar mais à fundo esse assunto, evidencia-se um trecho que foi identificado como sendo oposição implícita na narrativa desse participante. Em “nossos parceiros têm visto essa atividade como algo positivo, embora eu tenha muitas críticas ao caráter colonizador que a CAPES prioriza”, Bento, de início, valida a visão de seus parceiros, ao mesmo tempo em que, indiretamente, com toda a crítica direcionada ao sistema de avaliação dos PPGs, expressa que não encara, da mesma forma, essas parcerias com países hegemônicos de língua inglesa.

É desse cenário que emerge a tensão na identidade profissional que o professor Bento experienciou na pós-graduação *stricto-sensu*. Ao olhar para a literatura abordada neste estudo, é possível afirmar que Bento, na narrativa, projeta a sua identidade de professor e pesquisador, considerando unicamente as suas características pessoais, excluindo a possibilidade de ser ela, também, uma resposta a algo que vai além de si mesmo (KREBER, 2010).

Em consequência, na medida em que Bento passa a ser confrontado por circunstâncias políticas (cultura gerencialista, critérios rígidos de avaliação de performance, produtivismo e competitivismo acadêmicos) que influenciam nas suas crenças e valores pessoais, ele começa a experienciar tensões (BILLOT, 2010; WINTER; O’DONOHUE, 2012; PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015). É nítido que todo o contexto político que envolve a pesquisa acadêmica e o próprio trabalho docente no Brasil impacta negativamente na identidade profissional de Bento.

Já abalada por esses aspectos, a identidade de Bento se torna um espaço de conflitos, ainda maiores, quando ele é exposto à falta de interesse do colega da região sudeste (função *f*). Nesse momento, circunstâncias sociais ocasionam um novo desequilíbrio sobre as expectativas de Bento quanto à profissão e aquilo que é valorizado/imposto pela própria CAPES e parte dos colegas de profissão (SMAGORINSKY et al., 2004; FLORES; DAY, 2006).

Considerando o modelo conceitual desta pesquisa, a tensão vivenciada pelo professor Bento ocorreu no nível externo e pode ser entendida sob múltiplas lentes. Primeiro, assim como no caso anterior, ocorreu uma redução no entusiasmo e no idealismo do sujeito (CHERUBINI, 2009). Isso começa quando a iniciativa de agregar professores brasileiros à rede internacional de pesquisa (“a minha ideia inicial era também incluir instituições parceiras de outros estados brasileiros nessa rede. Fiz contato com um professor de uma universidade do sudeste e falei do meu interesse em tê-lo conosco”) é frustrada com a negativa do colega convidado (“[...] dei a minha disponibilidade e ele não mais retornou, apesar de eu ter tentando novos contatos”).

Quando Bento então questiona “e se fosse alguém da instituição internacional parceira convidando-o, diretamente, a fazer parte dessa rede de pesquisas, será que ele teria tido essa mesma atitude?” e “se fosse um colega da região sul propondo essa parceria, a falta de interesse teria sido a mesma?”, é possível perceber que ele começa a definir e a avaliar a forma como é visto, pensado e tratado pelos outros (HOGG, 2016). Mas não apenas ele, individualmente, todo o contexto das relações sudeste/nordeste, como explicita o trecho: “A expressão ‘sulear’, hoje, também precisaria levar em conta que há ‘vários nortes’ dentro da América do Sul?”.

Nas discussões de Brownell e Tanner (2012), quando elas falam do “medo” que alguns professores têm de serem discriminados por priorizarem o ensino em relação à pesquisa, as tensões se detêm a um nível “micro”. Com a experiência de Bento, esse “medo” ou, de forma mais específica, a incerteza de ser discriminado advém de uma perspectiva macro, enraizada na própria discussão de regiões hegemônicas dentro do Brasil. Essa problemática, agravada pelas políticas educacionais e os critérios de avaliação que impulsionam a competição, em detrimento da cooperação entre pares (PPGs e professores-pesquisadores), é o que propicia a tensão vivida pelo professor Bento (BILLOT, 2010; WINTER; O’DONOHUE, 2012; PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015; DUGAS et al., 2018b; HORTA; SANTOS, 2019).

Adjacente a esse conflito, Bento vivencia momentos de incompatibilidade entre as suas características pessoais e o contexto profissional (KREBER, 2010; PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b), aqui referido como “contexto geral da pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil”, seguindo a ideia já apresentada por Van Lankveld et al. (2017). Isso pode ser visualizado com a preocupação de Bento em não compactuar com o “caráter colonizador” que a CAPES prioriza, uma vez que ele espera ou, no âmbito da narrativa, esperava criar uma rede de colaboração com instituições de outros estados brasileiros. No trecho (“como repensar ou desconstruir a relação sudeste/nordeste focando em uma ótica descolonial?”) essa expectativa fica ainda mais clara.

O Quadro 16 apresenta uma compilação das discussões apresentadas nesta subseção e que conferem maior clareza sobre a tensão que o professor Bento vivenciou em sua identidade

profissional, evidenciando o nível em que ocorreu (ver modelo conceitual, p. 40). Antes disso, cabe mencionar que “contexto geral da pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil” foi definido para resumir uma série de problemas já explorados na pesquisa (apresentados no referencial teórico e confirmados pelos dados coletados), sendo eles: produtivismo e competitivismo acadêmicos, cultura gerencialista e cultura de auditoria (BECK; YOUNG, 2005; BILLOT, 2010; PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015).

Quadro 16 – Tensão na identidade profissional do professor Bento

Causa	Descrição da tensão na identidade profissional	Nível
<b>Circunstância política</b> (contexto geral da pós-graduação <i>stricto-sensu</i> no Brasil)	Expectativa de colaboração <i>versus</i> necessidade de competir para atingir os critérios de avaliação e de produção acadêmicas.	Externo
<b>Circunstância social</b> (avaliação de como é visto, pensado e tratado pelos outros)	Redução do entusiasmo e do idealismo na profissão causada pela incerteza em ter experienciado situação de discriminação.	

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 16, explica-se que essa “incerteza” é posta, porque Bento nunca explicitou o termo “discriminação” em sua narrativa, mas questiona diretamente se um colega da região sul (ou da própria instituição internacional) teria sido tratado da mesma forma que ele foi por ser de uma região não hegemônica no país (“as questões que me vêm à tona se relacionam ao lugar que eu ocupo, não somente do ponto de vista geográfico, como também de uma posição não hegemônica: a região nordeste”).

Assim, o caso do professor Bento reforça também a realidade micropolítica na qual a docência é desenvolvida, expondo partes do jogo de poder e de influência que ainda domina o exercício da profissão, impedindo, muitas vezes, que o professor consiga criar as condições de trabalho necessárias para uma boa performance profissional (KELCHTERMANS, 1996).

Novamente o caso analisado produz *insight* sobre a redução do entusiasmo e idealismo dos professores (CHERUBINI, 2009), diante de situações de tensão na identidade profissional, agora, surgindo de um contexto político abrangente, incluindo relações acadêmicas em níveis nacional e internacional. A seguir, apresenta-se a análise do terceiro caso.

#### 4.1.3 Terceiro caso – Narrativa da professora Fabiana

O terceiro caso reúne o conjunto de informações fornecido pela professora Fabiana, que já atua na pós-graduação *stricto-sensu* há 11 anos. Atualmente, Fabiana é responsável por ministrar 1 disciplina para alunos de mestrado e de doutorado em Psicologia. Em seguida, são listadas as 9 funções identificadas na narrativa dessa participante.

### Quadro 17 – Funções identificadas na narrativa da professora Fabiana

- a) Suavização das tensões apresentadas na descrição do instrumento de coleta dos dados e manifestação de interesse em experienciá-las.
- b) Descrição dos primeiros problemas enfrentados por Fabiana no exercício profissional, associados a condições materiais do ambiente de trabalho.
- c) Vontade de trabalhar mesmo diante das adversidades.
- d) Fabiana começa a se convencer de que será vencida pelo trabalho de professora e pesquisadora, assim como colegas mais velhos e mais experientes foram vencidos.
- e) Fabiana reflete sobre o pacto corporativista dos pares, mudando a postura crítica que tinha em relação a ele.
- f) Momento em que Fabiana atribui significado aos papéis exercidos por ela, na academia, durante o período de pandemia da COVID-19.
- g) Expressão dos sentimentos de Fabiana quanto à falta de reconhecimento e valorização dos esforços dedicados à profissão, que a fazem ter vontade de largar tudo.
- h) Fabiana não enxerga possibilidade de desenvolvimento profissional no estágio avançado em que se encontra na carreira.
- i) Fabiana anseia pelo dia em que se sentirá respeitada como pesquisadora.

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 17, evidencia-se que os itens *b*, *d*, *g* e *h* são funções cardinais na narrativa da professora Fabiana, enquanto *e* e *f* são funções catalizadoras. Diferente das duas narrativas anteriores, a narrativa de Fabiana é altamente indicial (BARTHES, 2011), assim, todos os itens, com exceção de *b*, classificam-se como indícios, com *f* e *h* sendo informantes (a tensão descrita por Fabiana ocorre por ela estar em um estágio avançado da carreira, como explicita o trecho - “não tem mais progressão pra mim a partir do ano que vem” – e durante a pandemia de COVID-19). Os itens *a*, *c*, *d*, *e*, *g*, *h* e *i* são índices, conforme o Quadro 18.

### Quadro 18 – Índices na narrativa da professora Fabiana

Item	Referência na narrativa	Trechos selecionados
a	Caráter	“Primeiro, queria dizer que eu seria a mais feliz das profissionais se eu tivesse tensões como as do início deste diário reflexivo. Queria eu estar brigando e discutindo por questões teóricas ou de método.”
c	Caráter	“Eu brigo desde que entrei na universidade para trabalhar. Eu gasto meu tempo brigando pra trabalhar (e ouvi mais de uma vez isso de meus colegas mais velhos, mais experientes).”
d	Filosofia da participante	“No começo da carreira (e comecei cedo, com 25 anos), eu achava que eles eram acomodados. Hoje, aos 41, eu acho que eles são vencidos, como eu estou me convencendo que serei.”
e	Filosofia da participante	“No começo, eu achava que era corporativismo para preservação de privilégios e de acomodação, hoje eu acho que é um pacto para manter a sanidade. E estou muito inclinada a aderir a ele.”
g	Sentimento	“Ninguém nota, ninguém reconhece. A falta de reconhecimento e de valorização é diária, e o resultado é frustração que gera estresse, desinteresse, vontade de largar tudo.”
h	Caráter	“Eu poderia fazer o mínimo do mínimo ou o máximo do máximo, meu salário vai ser o mesmo, não vou ser reconhecida por meu esforço.”
i	Sentimento	“Eu sonho com um milagre que me faça me sentir respeitada enquanto pesquisadora.”

Fonte: elaborado pelo autor.

O item *h* foi identificado como sendo também uma função de transformação. No início da narrativa, a professora Fabiana comenta como ela precisava (e ainda precisa) “brigar” por melhores condições materiais de trabalho. Mas na medida em que Fabiana se aproxima do ponto em que não haverá mais progressão acadêmica, o discurso dela muda completamente, conforme demonstram esses dois trechos retirados do diário reflexivo da participante:

“Comecei tendo que brigar por uma cadeira. A sala tinha três professores e duas cadeiras. Eu tive que roubar uma cadeira do corredor para poder sentar. Hoje eu brigo com o NTI da universidade para instalar um software (gratuito, diga-se) para mitigar os efeitos de não ter acesso ao laboratório” (Professora Fabiana).

“Não tem mais progressão pra mim a partir do ano que vem. Cheguei ao teto. Eu poderia fazer o mínimo do mínimo ou o máximo do máximo, meu salário vai ser o mesmo, não vou ser reconhecida por meu esforço. Pra que brigar por infraestrutura se é mais fácil cruzar os braços e fazer o mínimo?” (Professora Fabiana).

Esses dois trechos refletem o momento crítico que permeia a tensão experienciada por Fabiana na pós-graduação *stricto-sensu*. Diante disso, como pontos básicos da narrativa foram selecionados os itens *f*, *g*, *h* e *i*. Quanto às oposições implícitas, pode-se perceber que, logo no começo, quando Fabiana expressa “Queria eu estar brigando e discutindo por questões teóricas ou de método” fica claro como a professora, indiretamente, avalia que as tensões que vivencia ou já vivenciou são mais graves do que as que foram utilizadas como exemplo no instrumento de coleta (no caso, o diário). Ao invés de se expressar com – “Eu não queria estar vivenciando as minhas tensões” – Fabiana escolhe o outro caminho, menos expositivo (ver Quadro 18).

Na análise dos principais elementos da narrativa produzida por Fabiana, os caminhos traçados pelo pesquisador resultaram sempre no mesmo ponto: “Não tem mais progressão pra mim a partir do ano que vem”. Quando analisadas sob as lentes teóricas e o modelo seguido na pesquisa, é possível compreender que as tensões na identidade profissional de Fabiana não são resultado direto das problemáticas condições materiais do ambiente de trabalho. Isso apenas fez com ela chegasse à conclusão de que será “vencida” da mesma forma que seus colegas.

Os sentimentos de frustração, estresse (FLORES; DAY, 2006), desinteresse, e “vontade de largar tudo” surgem quando Fabiana percebe que, a partir do ano seguinte, os seus esforços na profissão não farão diferença, o seu salário não irá mudar e não será reconhecida por fazer o “máximo do máximo”. Diante disso, duas sentenças são centrais na narrativa dessa participante, sendo elas: “O mérito não é valorizado” e “Ninguém nota, ninguém reconhece. Não é vaidade, é necessidade humana de ter o seu trabalho minimamente reconhecido”. Da literatura, a tensão da professora Fabiana, inicialmente, parece surgir da inibição do potencial profissional dela (CHERUBINI, 2009). A seguir, essa discussão é melhor desenvolvida.

A tensão na identidade profissional de Fabiana ocorre de maneira isolada (VAN DER WAL et al., 2019) e reforça a ideia de multiplicidade e de instabilidade identitária já discutidas nesse estudo (AKKERMAN; MEIJER, 2011; HENRY, 2016; HONG; GREENE; LOWERY, 2017). Isso tem início com a reflexão que a participante faz sobre os aspectos sociais intrínsecos (O’CONNOR, 2008) aos papéis desempenhados por ela durante a pandemia (item *f*). No trecho – “Eu não faço álcool em gel. Eu não pesquisei COVID. Mas sou responsável por manter alunos em isolamento social ainda aderentes à academia, não abandonando seus cursos e se mantendo atualizados (oferto cursos, oficinas, acompanho projetos)” – Fabiana deixa clara sua percepção de estar sendo eficaz profissionalmente (NEVGI; LÖFSTRÖM, 2015), mesmo que para outras pessoas isso não seja tão importante: “Ninguém nota, ninguém reconhece”.

Esta discussão corrobora a ideia do “senso de apreciação” introduzida no modelo de Van Lankveld et al. (2017) – ver Figura 4, p. 29 –, no qual os autores apresentam esse “processo psicológico” como fortalecedor da identidade profissional de professores. No caso de Fabiana, a ausência dessa apreciação leva aos sentimentos evidenciados pelo item *g* (frustração, estresse, desinteresse e vontade de largar tudo). Com a introdução da inevitável ausência de progressões futuras, Fabiana acaba demonstrando certa instabilidade identitária, o que reforça, novamente, as mudanças na identidade dos professores de acordo com as situações com as quais eles estão lidando em um determinado momento (AKKERMAN; MEIJER, 2011).

Como já demonstrado pela função de transformação do item *h*, a professora Fabiana considera “abandonar” o seu caráter de luta no trabalho de docente e pesquisadora e adotar uma nova posição menos esforçada – “Pra que brigar por infraestrutura se é mais fácil cruzar os braços e fazer o mínimo?” – ou iniciar uma nova carreira – “Já pensei em fazer Enem e começar outra carreira, do zero”. Dessa discussão, fica claro que Fabiana se encontra em um momento crítico profissionalmente. O último trecho projetado, mais uma vez, que a identidade profissional dela está enfraquecida, Fabiana já não imagina mais (apenas) futuro na carreira docente, porque não enxerga possibilidades de desenvolvimento nela (VAN LANKVELD et al., 2017).

Nos anos iniciais da profissão, Fabiana era contra o “pacto corporativista dos pares”, porque, segundo ela, ele não valorizava o mérito. Isso é demonstrado no seguinte trecho – “Com a produção de um ano, eu tenho o dobro do que é necessário em 4 anos para se manter na pós-graduação, segundo as diretrizes de avaliação da Capes da minha área. Mas eu ganho o mesmo um bolsista de IC que os que têm menos pontos do que eu”. É nesse mesmo período, que ela assumia o caráter de luta. Com a passagem do tempo, Fabiana não só muda de opinião quanto ao “corporativismo” da CAPES, como também considera fazer o “mínimo do mínimo”. O que coincide com a passagem dela para o estágio mais avançado da profissão (“Cheguei ao teto”).

O Quadro 19 apresenta uma compilação das discussões apresentadas nesta subseção e que conferem maior clareza aos dois momentos da tensão que a professora Fabiana vivenciou em sua identidade profissional, evidenciando o nível em que ocorreram.

Quadro 19 – Tensões na identidade profissional da professora Fabiana

Causa	Descrição da tensão na identidade profissional	Nível
<b>Circunstâncias sociais</b> (falta de reconhecimento e de valorização)	Sentimento de que o trabalho realizado não importa, ocasionando inibição de potencial profissional.	Externo
<b>Circunstância institucional</b> (ausência de progressão acadêmica)		
<b>Justaposição entre as dimensões social e de papel</b>	Desequilíbrio entre os significados atribuídos aos papéis profissionais e o que os outros veem.	Interno

Fonte: elaborado pelo autor.

A falta de reconhecimento e de valorização foram compreendidas como circunstâncias sociais, considerando que, do trecho da narrativa de Fabiana que originou a função *f*, destacando a frase – “Eu não faço álcool em gel. Eu não pesquiso COVID” –, é possível inferir que Fabiana não se refere apenas à academia ou ao dito “corporativismo” da CAPES. Esse pensamento é introduzido no momento em que ela reflete – “ninguém nota, ninguém reconhece” – e finalizado no item *i*: “Eu sonho com um milagre que me faça me sentir respeitada enquanto pesquisadora”. Nesse momento, emerge toda a influência que a visão da comunidade (SMAGORINSKY et al., 2004) tem sobre o trabalho dela como professora e pesquisadora.

Com o acréscimo da circunstância institucional, no caso, oriunda de características da própria profissão, ocorre a inibição do potencial (CHERUBINI, 2009). Da narrativa, pode-se compreender que Fabiana é uma pesquisadora bastante produtiva, obtendo um montante de publicações, por ano, maior do que o necessário no prazo total de quatro anos. Com a já presente desvalorização da profissão, a ausência de progressão futura coloca em risco essa produção de Fabiana, fazendo com que ela chegue, ao final da narrativa, pensando em “largar tudo”, recomeçar “do zero” ou, simplesmente, fazer o “mínimo do mínimo”, evidenciando como a sua identidade profissional se encontra enfraquecida (VAN LANKVELD et al., 2017).

Por fim, a tensão do nível interno fornece uma nova reflexão sobre a influência que a estrutura social exerce na construção das identidades (DUBAR, 1998b; STETS; BURKE, 2014; HOGG, 2016; TREPTE; LOY, 2017), no caso, ocasionando uma mudança de posição, como já explicado nas discussões da função de transformação (item *h*), da professora Fabiana diante da avaliação que ela faz de seus papéis profissionais e do que entende ser a visão dos outros.

A seguir, apresenta-se a análise do quarto caso.

#### 4.1.4 Quarto caso – Narrativa da professora Emília

O quarto caso reúne o conjunto de informações fornecido pela professora Emília, que já atua na pós-graduação *stricto-sensu* há 4 anos (em 2 PPGs). Atualmente, Emília é responsável por ministrar 2 disciplinas para alunos de mestrado e de doutorado em Letras. Em seguida, são listadas as 8 funções identificadas na narrativa dessa participante.

Quadro 20 – Funções identificadas na narrativa da professora Emília

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Reflexão sobre a sua jornada pessoal (familiar e profissional).</li> <li>b) A professora Emília enfrenta dificuldades no planejamento de sua primeira disciplina na pós-graduação, por não se sentir capaz para tal função.</li> <li>c) Emília é paralisada por eventos negativos que surgem desta situação.</li> <li>d) Emília recebe incentivo e encorajamento de uma amiga para conseguir ministrar a disciplina.</li> <li>e) A professora Emília percebe que os alunos da disciplina também enfrentavam algum tipo de dificuldade naquele momento (primeira aula).</li> <li>f) Avaliação de como os alunos perceberam a sua performance, e sentimento de que poderia ter feito melhor (após a primeira aula).</li> <li>g) Emília demonstra estar consciente de que a situação narrada ainda impacta negativamente no seu exercício profissional.</li> <li>h) Desencorajamento profissional de Emília, enquanto docente, diante de constantes comparações, que ela mesma faz, com os colegas de profissão.</li> </ul> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: elaborado pelo autor.

Diante do que foi reunido no Quadro 20, explica-se que os itens *a*, *b*, *d* e *h* são funções cardinais na narrativa da professora Emília, enquanto *c* e *f* são funções catalizadoras. Entende-se que, apesar de *c* destacar um momento marcante na narrativa – “paralisei, chorei bastante, e só consegui fechar o programa geral e o cronograma no dia anterior, já bem tarde da noite” –, essa função não determina a continuidade do relato de Emília, haja vista que ela foi ministrar a aula, independente do que aconteceu no dia anterior. O mesmo vale para a função *f*.

Quanto aos indícios, identificou-se que, assim como no caso anterior, Emília produziu uma narrativa bastante indicial, onde *b* é informante (a tensão descrita abrange o período antes, durante e depois da primeira disciplina ministrada por Emília na pós-graduação), além de índice de sentimento. Ademais, *a*, *b*, *d*, *e*, *f*, *g* e *h* também foram classificados como índices. A seguir, no Quadro 21 são destacados os trechos da narrativa que melhor representam esta classificação.

Quadro 21 – Índices na narrativa da professora Emília (continua)

Item	Referência na narrativa	Trechos selecionados
a	Atmosfera	“Sempre me cobrei muito, porque sempre estive exposta, desde criança, a contexto de muita cobrança, exigências por altos resultados, rigidez e repressão da espontaneidade.”
b	Sentimento	“A primeira vez que precisei ministrar uma disciplina na pós-graduação foi muito difícil, pois eu simplesmente não conseguia planejar minhas aulas e me sentia incapaz de ser boa o suficiente.”

Quadro 21 – Índices na narrativa da professora Emília (final)

Item	Referência na narrativa	Trechos selecionados
d	Sentimento	“Consegui ministrar a disciplina, mesmo me sentindo insegura.”
e	Atmosfera	“Os alunos foram fundamentais para eu me sentir mais à vontade, pois percebi que eles também estavam experimentando uma situação difícil (conciliando o trabalho com o mestrado, tinham pouco tempo para as leituras do curso, vinham de cidades muito longe da universidade e aparentavam muito cansaço).”
f	Caráter	“[...] mas fiquei com a sensação de que eu poderia ter apresentado uma performance melhor.”
g	Sentimento e atmosfera	“Quando lembro dessa situação, me sinto desconfortável.” “Até mesmo o perfume que usei nos dias das aulas doe para outra pessoa, porque marcou negativamente.”
h	Sentimento	“[...] continuo a comparar meu desempenho com o dos colegas que considero muito bons, o que me causa angústia, insegurança e, muitas vezes, desânimo e falta de sentido no que faço.”

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 21, destaca-se ainda que os itens (*a*, *e*, *g*) podem reforçar o conceito de que a atmosfera abrange um “espaço simbólico que ultrapassa a materialidade” (MARTINS, 2019), sendo formado por “coisas animadas ou não-animadas” (BÖHME, 1993; INGOLD, 2012), uma vez que, da narrativa de Emília, pode-se apreender que o simples cheiro de um perfume é capaz de “transportá-la” para uma determinada realidade, sem necessariamente estar “corporalmente presente”, como defendem alguns autores apresentados na subseção 3.3.1.

Quanto à referência que o item *f* faz ao caráter desta participante, destaca-se que Emília se coloca sempre em um estado de cobrança excessiva – pessoal e profissionalmente – (“sempre me cobrei muito”, “me sentia incapaz de ser boa o suficiente” e “ainda me cobro em excesso e sei que isso me atrapalha a dar o meu melhor”), refletindo um “como ser” ou “como agir” muito particulares (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009), que tiveram origem já na infância, ver Quadro 21 (item *a*). A seguir, apresenta-se a discussão teórica do caso, considerando os pontos básicos dessa narrativa (*a*, *b*, *g* e *h*). Antes, destaca-se que não foram identificadas oposições implícitas e funções de transformação na tensão narrada pela professora Emília.

Inicialmente, pode-se perceber como a experiência de vida da participante atuou como um mecanismo de autodefinição e de autocompreensão (ESTEBAN-GUITART; MOLL, 2014) profissional, uma vez que Emília relata ter vivenciado, quando criança, um contexto de “muita cobrança” e de “repressão da espontaneidade”. Nesse sentido, ao considerar que os mecanismos de identificação guardam uma ligação muito próxima com processos cognitivos e motivacionais do ser humano (VIGNOLES et al., 2006), é possível inferir que Emília construiu sua identidade biográfica (pessoal ou “para si mesma”) (DUBAR, 1998b), incorporando, em certa medida, as “exigências por altos resultados” e a “rigidez” do ambiente em que fora criada. O que amplia a discussão de dois pontos já mencionados nesta dissertação (ver páginas 22 e 23).

O primeiro deles é a conexão entre a grande estrutura social e os aspectos mais íntimos de uma pessoa, bem como o seu autoconceito (STETS; BURKE, 2014) –, conforme desenhado nas Figuras 1, 2 e 6. O outro ponto se refere à necessidade de validação (ou de reconhecimento) de uma audiência social – no caso de Emília, inicialmente a sua família, e depois os colegas de trabalho e os alunos –, em relação à apropriação de significados que alguém faz de sua profissão (ANADÓN et al., 2001). É desse aspecto que surge o primeiro momento de tensão na identidade profissional de Emília, uma justaposição entre as identidades pessoal e de papel.

O que é diferente nesse caso, quando comparado, por exemplo, com o caso de Fabiana, é que essa mesma tensão é também influenciada por circunstâncias sociais, sendo isso indicado pela “importância que é atribuída aos outros”, conforme introduz o Quadro 22. Ou seja, a tensão descrita por Emília é, ao mesmo tempo, de nível interno e externo.

Quadro 22 – Tensão na identidade profissional da professora Emília

Causa	Descrição da tensão na identidade profissional	Nível
<b>Justaposição entre as dimensões pessoal e de papel</b>	Fragilidade no senso de competência profissional, ocasionando perda de sentido no trabalho realizado.	Interno
<b>Circunstância social</b> (importância atribuída aos outros)		Externo

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 22, de início, explica-se que a tensão experienciada por Emília ocorre, em um primeiro momento, de forma isolada (VAN DER WAL et al., 2019), pois é fruto de conflitos entre o seu “eu professor” (VAN LANKVELD et al., 2017) e os significados que ela atribui aos papéis profissionais da docência, para os quais ela não se considera “boa o suficiente”. E isso é um atributo pessoal único de Emília (ALVESSON; LEE ASHCRAFT; THOMAS, 2008), pois é fruto de sua trajetória biográfica. Nos trechos – “não conseguia planejar minhas aulas” e “hoje, sempre que vou ministrar uma nova disciplina na pós-graduação, ainda me cobro em excesso e sei que isso me atrapalha a dar o meu melhor” – fica claro que há um desequilíbrio entre o nível de preparo que Emília pondera ser necessário para exercer os seus papéis profissionais e o nível com o qual ela, de fato, consegue exercê-los (STENBERG et al., 2014).

Por outro lado, “o contato com os estudantes” tem um efeito positivo na identidade de Emília, o que reforça parte das discussões levantadas por Van Lankveld et al. (2017). Isso pode ser percebido no seguinte trecho da narrativa desta participante: “os alunos foram fundamentais para eu me sentir mais à vontade, pois percebi que eles também estavam experimentando uma situação difícil” e “no final, recebi comentários elogiosos sobre minha mediação nas aulas”.

No entanto, no âmbito da narrativa, essa “validação” não é o suficiente para fortalecer a percepção de eficácia profissional (NEVGI; LÖFSTRÖM, 2015) que Emília tem de si mesma, uma vez que: “mesmo que os alunos atestem meu compromisso, responsabilidade e dedicação, continuo a comparar meu desempenho com o dos colegas, que considero muito bons, o que me causa angústia, insegurança e, muitas vezes, desânimo e falta de sentido no que faço”.

Ao buscarem definições para a identidade social, Cornelissen, Haslam e Balmer (2007) propuseram que ela abrange o significado e o valor emocional que alguém atribui à associação com um dado grupo (ou categoria social). No caso de Emília, existe, claramente, uma atribuição de importância ao outro (ou ao coletivo). Da infância para a vida adulta, ocorre uma passagem da família para a profissão, familiares para colegas professores, sem que Emília, de algum jeito, deixe de atribuir um valor maior ao outro, ou seja, maior do que o atribuído a si própria. Quando criança, ela precisava alcançar “altos resultados”, porque alguém assim desejava. Logo, atingir as “exigências” do outro era necessário. Enquanto adulta, isso ainda permanece (considerando sempre o cenário da narrativa), mas agora em relação a outras pessoas. O que antes era chamado de “repressão da espontaneidade” passa a ser “angústia”, “insegurança e desânimo” (PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b; VAN LANKVELD et al., 2017; HANNA et al., 2019).

Semelhante a isso é a afirmação de Emília de que: “só consegui ir, porque uma amiga me deu apoio psicológico”, ao se referir à sua primeira aula na pós-graduação, aula essa para a qual ela compareceu “cansada, com muito sono e bastante insegura”. Desse modo, o “senso de competência” (VAN LANKVELD et al., 2017) de Emília, enquanto profissional, é fragilizado, na medida em que o outro e o contexto de trabalho (CARTER, 2014) assumem papel decisivo na forma como ela encara o próprio desempenho. Mas, diferente das professoras Sara e Fabiana, Emília não adota (ou personaliza) uma nova identidade, permanecendo, no entanto, no mesmo ciclo de tensão, chegando a uma posição onde há “falta de sentido” no que ela faz.

Por fim, o caso da professora Emília se assemelha ao caso do professor Bento, quando se compreende a avaliação que eles fazem das formas como são vistos e pensados pelos outros (HOGG, 2016). Em ambos os casos isso envolve os colegas de profissão, revelando, dessa vez, um novo olhar sobre o jogo de influências no exercício docente (KELCHTERMANS, 1996).

A seguir, apresenta-se a análise da narrativa elaborada pela professora Clarisse.

#### ***4.1.5 Quinto caso – Narrativa da professora Clarisse***

O quinto caso reúne o conjunto de informações fornecido pela professora Clarisse, que já atua na pós-graduação *stricto-sensu* há 14 anos. Atualmente, ela é responsável por ministrar

1 disciplina para alunos de mestrado e de doutorado em Letras. Em seguida, no Quadro 23, são listadas as 8 funções identificadas na narrativa de Clarisse.

Quadro 23 – Funções identificadas na narrativa da professora Clarisse

a)	Reunião virtual do colegiado para discussão das aulas remotas no PPG (em decorrência da pandemia de COVID-19).
b)	Divergências entre os membros do colegiado quanto ao cumprimento dos créditos na pós-graduação.
c)	A professora Clarisse começa a mostrar o seu posicionamento diante da situação narrada.
d)	Clarisse acredita que os membros do colegiado estão priorizando a boa avaliação do curso, em detrimento da garantia de que os discentes e docentes realizariam bem as suas atividades.
e)	Colegas de Clarisse passam a desqualificá-la diante de sua oposição às decisões tomadas pela maioria do corpo docente.
f)	Clarisse experiencia uma desconexão em relação ao seu coletivo profissional e adota estratégias para preservação de sua saúde emocional.
g)	Clarisse decide também não ministrar disciplina nesse período (2020.2).
h)	Clarisse continua frustrada por fazer parte de um coletivo profissional que não oferece qualquer tipo de resistência ao sistema de avaliação dos PPG's <i>stricto-sensu</i> .

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 23, destaca-se que os itens *b*, *d*, *e*, *f* e *h* são funções cardinais na narrativa da professora Clarisse, enquanto *c* e *g* são funções catalizadoras. Assim, por mais que a decisão de Clarisse em não ministrar disciplina (após a reunião do colegiado) seja importante, isso não determinou a continuidade do fluxo narrativo, uma vez que a frustração (item *h*) da professora está muito mais associada ao posicionamento dos seus colegas quanto a assuntos educacionais importantes (VAN LANKVELD et al., 2017), o que será discutido mais à frente.

Em relação aos indícios, identificou-se que o item *a* é um informante – a tensão ocorre em virtude de uma reunião virtual do PPG durante a pandemia de COVID-19 –, enquanto *b*, *d*, *f* e *h* foram classificados como índices. A seguir, no Quadro 24, são apresentados os trechos da narrativa de Clarisse que melhor representam esta classificação.

Quadro 24 – Índices na narrativa da professora Clarisse

Item	Referência na narrativa	Trechos selecionados
b	Atmosfera	“A reunião tornou-se tensa quando os critérios para estabelecer os cumprimentos dos créditos na pós-graduação passaram a ser defendidos em conformidade com as exigências estabelecidas pelo sistema de avaliação da pós-graduação e não em conformidade com as possibilidades de discentes e docentes [...]”
d	Filosofia da participante	“Na minha percepção, a maioria dos docentes entendia que as atividades remotas programadas para um único semestre deveriam comportar as atividades que o programa deveria ter realizado em todo o ano de 2020. E essa exigência seria em razão de se garantir a boa avaliação do curso.”
f	Sentimento e filosofia da participante	“Após essa reunião, senti que aquele coletivo não era um coletivo no qual eu gostaria de estar.” “[...] pois não senti vontade de estabelecer um contato diante de um cenário de discordância tão sério quanto esse que relato.”

h	Sentimento	“A sensação que reconheço até hoje é de frustração diante de um coletivo que não consegue impor suas necessidades e submete-se às condições de avaliação externas sem resistência.”
---	------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor.

Diante disso, aponta-se o item *f* como sendo também uma função de transformação no caso analisado. A narrativa de Clarisse reforça a interpretação plural da identidade, sempre que ela faz referência ao “nós professores” (VIGNOLES; SCHWARTZ; LUYCKX, 2011), quando, por exemplo, ela se situa como parte de um coletivo (“vivi uma situação em uma reunião virtual do colegiado do programa de pós-graduação do qual faço parte” ou “a pauta da reunião virtual era a forma como – nós – passaríamos a realizar as aulas remotas”).

No entanto, a partir da função *e*, na qual a professora Clarisse expõe uma situação de desqualificação profissional por parte de colegas – “[...] que algumas vezes até desqualificaram a minha condição de expressar minha posição a respeito da questão durante a reunião” –, ocorre uma oposição à ideia de que os indivíduos atuam para promover e proteger as categorias sociais as quais pertencem (STETS; BURKE, 2014; HOGG; ABRAMS; BREWER, 2017; HOHMAN; GAFFNEY; HOGG, 2017), visto que, Clarisse, no âmbito da narrativa, deixou de compartilhar da mesma visão de mundo que os seus colegas professores, levando a uma ruptura no consenso que eles formaram sobre como são enquanto colegiado de um PPG *stricto-sensu* (HOGG, 2016; TREPTE; LOY, 2017). A seguir, o trecho destacado ilustra essa transformação da narrativa, no que se refere à passagem do “nós x eles” para o “eu x o não eu” (ONORATO; TURNER, 2004):

“Após essa reunião, senti que aquele coletivo não era um coletivo no qual eu gostaria de estar. (Eu) perdi a vontade de participar das reuniões colegiadas subsequentes e me ausentei para preservar a minha saúde emocional. Também me afastei do contato com os colegas mais próximos, pois não senti vontade de estabelecer um contato diante de um cenário de discordância tão sério quanto esse relato” (Professora Clarisse).

Nesse sentido, diante da clara influência das interações com os colegas (KING; ROSS, 2004) e da perda do sentimento de pertencimento em grupos informais no trabalho, “os colegas mais próximos” (FRAY; PICOULEAU, 2010), em sua identidade profissional, Clarisse perde, pelo menos em partes, o seu senso de comunidade. Isto é, porque ela não encontrou um suporte emocional e prático, por parte de seus colegas (VAN LANKVELD et al., 2017), ela é obrigada a adotar medidas extremas para lidar com a situação (“também me recusei a ministrar disciplina de modo remoto nesse semestre em curso”). Em acréscimo, o caso de Clarisse demonstra como a identidade pessoal envolve os atributos que uma pessoa utiliza para diferenciar-se de outros membros dos grupos a que pertence (CÔTÉ, 1996). Isso pode ser melhor visto nas duas últimas linhas do trecho mencionado logo acima – “não senti vontade de estabelecer um contato [...]”.

Para o desenvolvimento das próximas discussões, destaca-se que os itens *b*, *f* e *h* foram identificados como os pontos básicos dessa narrativa, e que não foram identificadas oposições implícitas. Com isso, entende-se, inicialmente, que a tensão vivenciada por Clarisse ocorre em relação ao outro (VAN DER WAL et al., 2019), sendo influenciada por um conjunto abrangente de circunstâncias sociais, institucionais e políticas, conforme elaborado a seguir.

Considerando o assunto discutido na reunião do colegiado (cumprimento dos créditos), é possível compreender como Clarisse experienciou uma dissonância entre o que ela acreditava ser o procedimento correto (diante da pandemia de COVID-19) e aquilo que foi decidido pelos outros membros do colegiado, uma vez que Clarisse defendia “garantir que docentes e discentes pudessem realizar bem as atividades remotas”. Ao se deparar com um posicionamento contrário na discussão de um assunto educacional importante (VAN LANKVELD et al., 2017), Clarisse, então, passa a se sentir frustrada e desmotivada (em relação ao coletivo), o que a faz optar pelo isolamento (FLORES; DAY, 2006; PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b).

Um dos aspectos que mais chamam atenção nessa discussão é que, no estudo de Flores e Day (2006), esse sentimento de “isolamento” é observado na realidade de professores em fase inicial de carreira (os dois primeiros anos), sendo isso resultado de uma “remodelagem” de suas identidades profissionais. Clarisse, no entanto, já é professora há mais de 14 anos, considerando a sua atuação no Ensino Superior. Assim, o caso dessa participante mostra como os professores podem sentir-se isolados em momentos bastante distintos de suas carreiras, sendo isso resultado das tensões que eles podem vivenciar, não estando limitadas, por exemplo, à assunção de novos papéis (VAN DER WAL et al., 2019), abrangendo a própria noção de senso de conexão que foi apresentado por Van Lankveld et al. (2017) como um processo psicológico que ajuda a validar a identidade profissional dos professores no contexto do Ensino Superior (ver página 30).

Quando se observam algumas das onze tensões listadas por Pillen, Beijaard e den Brok (2013b), é possível apontar algumas semelhanças com o caso da professora Clarisse, sendo elas: a) vivência de conflitos entre a própria orientação a aprender a ensinar e a dos outros (visto que Clarisse pensava em “proteger” o bem-estar dos alunos em oposição a focar exclusivamente na boa avaliação do curso); e, conseqüentemente, b) vivência de conflitos entre lealdade aos alunos e aos colegas. Porém, todo esse desequilíbrio pode ter como base a própria cultura de auditoria e o gerencialismo, já discutidos aqui nesta pesquisa, que fazem com que os professores gastem muito tempo e energia buscando alcançar as expectativas de pesquisa, em detrimento do reforço de seus valores de ensino (AYDENIZ; HODGE, 2011), por exemplo.

Não se assume aqui que os professores do colegiado de Clarisse não pensaram em seus alunos, mas sim a perpetuação e os impactos de um sistema de avaliação que prioriza a produção

e a eficiência corporativa, que acabam colidindo com os valores dos professores que se recusam a ver seus alunos como clientes e o conhecimento como um produto (WINTER; O'DONOHUE, 2012), ao mesmo tempo em que se veem forçados a atender aos critérios rigorosos de avaliação, em virtude das constantes restrições de financiamento e a conseqüente concorrência por verbas (BECK; YOUNG, 2005; BILLOT, 2010; PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015).

Assim, na tensão de Clarisse, há muito mais do que uma “lógica social e institucional”, há, em sua fundação, uma “lógica política” que a impossibilita de criar as condições de trabalho necessárias para uma boa performance profissional, mesmo que, no âmbito da narrativa, ela não consiga enxergar isso, e encare tal problema (por exemplo, comportar em um semestre todas as atividades que o PPG deveria ter realizado em 2020) como fruto de uma decisão equivocada de seus próprios colegas. E isso acabou reduzindo também a resiliência emocional (CHERUBINI, 2009) de Clarisse – “perdi a vontade de participar das reuniões colegiadas subsequentes” e “eu também me recusei a ministrar disciplina de modo remoto nesse semestre em curso”.

A seguir, no Quadro 25 apresenta-se um resumo da tensão na identidade profissional da professora Clarisse, que ocorreu exclusivamente em nível externo.

Quadro 25 – Tensão na identidade profissional da professora Clarisse

Causa	Descrição da tensão na identidade profissional	Nível
<b>Circunstância social</b> (falta de suporte emocional e prático dentro do coletivo)	Isolamento e frustração diante da necessidade de priorizar o alcance das condições de avaliação, em detrimento do bem-estar dos docentes e discentes do PPG, ocasionando redução da resiliência emocional e do senso de conexão ao coletivo profissional.	Externo
<b>Circunstância institucional</b> (exposição a uma atitude institucional contraditória)		
<b>Circunstância política</b> (contexto geral da pós-graduação <i>stricto-sensu</i> no Brasil)		

Fonte: elaborado pelo autor.

Da circunstância social (cuja discussão foi iniciada na p. 77), explica-se que o conflito entre Clarisse e os seus colegas docentes foi responsável por “fornecer as ferramentas, restrições e práticas que definem os caminhos a serem seguidos pelos professores” (SMAGORINSKY et al., 2004), que resultou no seu afastamento físico e emocional do PPG, conforme já apresentado.

Já a circunstância institucional reflete a oposição que Clarisse fez ao “engajamento em uma dada atividade no amplo contexto da profissão” (BARBOUR; LAMMERS, 2015), que foi responsável pela sua ausência nas reuniões seguintes do colegiado, como uma possível tentativa de preservação da própria reputação e de sua saúde emocional, conforme discussão anterior.

Enfim, a circunstância política aproxima o caso de Clarisse ao caso de Bento, uma vez que ambos estão enraizados em características que formam “o contexto geral da pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil”, que não só modela e remodela, como também restringe as identidades dos acadêmicos (VÄHÄSANTANEN et al., 2020), ao impor práticas gerenciais que enfatizam o controle, a produção e a prestação de contas.

A seguir, apresenta-se a análise da narrativa elaborada pela professora Luise.

#### 4.1.6 Sexto caso – Narrativa da professora Luise

O sexto caso reúne o conjunto de informações fornecido pela professora Luise, que já atua na pós-graduação *stricto-sensu* há 22 anos. Atualmente, Luise é responsável por ministrar 2 disciplinas para alunos de mestrado e de doutorado em Educação. A seguir, são apresentadas as 8 funções identificadas na narrativa dessa participante.

#### Quadro 26 – Funções identificadas na narrativa da professora Luise

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Luise afirma ter um bom relacionamento com seus alunos e colegas professores.</li> <li>b) Luise detalha quatro fatores que ela considera serem os mais complexos dentro do exercício docente no contexto da pós-graduação <i>stricto-sensu</i>.</li> <li>c) Luise passa a descrever um conflito de orientação acadêmica que ela experienciou em um grupo de pesquisa, no qual uma de suas orientandas era funcionária de uma secretaria municipal.</li> <li>d) Vivência de incompatibilidade entre a prática da participante funcionária municipal e a teoria estudada no grupo de pesquisa como um todo.</li> <li>e) Negação desta participante quanto à possibilidade de trocar as atividades de trabalho que conflitavam com os princípios éticos compartilhados pelos colegas pesquisadores, resultando em sua saída do grupo de pesquisa.</li> <li>f) Luise experiencia momentos de estresse após a saída de sua orientanda.</li> <li>g) Luise reflete sobre a gravidade do problema ético enfrentado e sobre os impactos decorrentes dessa situação no grupo.</li> <li>h) Conclusão de que a tensão narrada contribuiu para o amadurecimento do grupo de pesquisa, trazendo transformações positivas nas relações acadêmicas.</li> </ul> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 26, destaca-se que todos os itens, exceto *a*, são funções cardinais. Sendo *a* uma função catalizadora, entende-se que o item serviu para introduzir a discussão de Luise, que mais à frente contrapõe parte do que foi apontado pela professora no item *b*. Quanto aos indícios desta narrativa, *c* foi classificado como informante – a tensão descrita ocorreu em uma situação de orientação acadêmica no grupo de pesquisa de Luise. Como índices, classificaram-se os itens *b*, *f* e *g*, abrangendo a indicação de atmosfera, sentimentos e filosofia da participante.

A seguir, no Quadro 27, são apresentados os trechos da narrativa de Luise que melhor representam esta classificação.

Quadro 27 – Índices na narrativa da professora Luise

Item	Referência na narrativa	Trechos selecionados
b	Sentimento, atmosfera e filosofia da participante	<p>“Políticas de ciência e tecnologia que muitas vezes desvalorizam o papel da pesquisa, trazendo certo desânimo para o cotidiano de professores, alunos e funcionários.”</p> <p>“Questões relacionadas a divergências sobre concepção de pesquisa, de sujeito, de método, de rigor científico, principalmente, gerando um clima tenso.”</p> <p>“A rivalidade entre grupos de professores, em geral moldada por posições políticas ou disputas de poder na universidade.”</p> <p>“Aspectos éticos relacionados a posicionamentos tanto de professores quanto de alunos que, por vezes, constroem aqueles que não partilham as mesmas ideias.”</p>
f	Sentimento	<p>“A situação gerou muito estresse entre mim e ela e entre ela e o grupo de pesquisa (especialmente de uma parte), já que decorreu uma enorme discussão que volta e meia aparecia.”</p>
g	Filosofia da participante	<p>“Colocava-se entre nós um problema ético, como se a fundamentação teórica fosse um ‘verniz’, não afetando a nossa humanidade, o nosso modo de ser e estar no mundo. O próprio conceito de trabalho esteve em jogo na situação.”</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 27, pode-se perceber que, antes mesmo de narrar a sua situação de tensão, a professora Luise já demonstra conhecimento sobre alguns dos fatores que podem causar esse tipo de conflito na identidade profissional de docentes. Diante disso, este caso reforça como as experiências anteriores de trabalho e o próprio contexto profissional são partes importantes para a construção identitária de professores, ampliando as discussões de Pillen, Beijaard e den Brok (2013ab), que consideraram professores iniciantes em seus artigos.

A desvalorização e a falta de suporte concedido à pesquisa (BILLOT, 2010; PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015; DUGAS et al., 2018a), as divergências entre os professores sobre as concepções de ensino e, mais especificamente nesse caso, de pesquisa (HANNA et al., 2019), bem como a própria disputa de poder (ou política) e a competitividade, que podem muitas vezes resultar em constrangimento e em sentimentos de frustração e impotência (KELCHTERMANS, 1996; VAN LANKVELD et al., 2017) são tópicos já discutidos nesta dissertação, e reforçados pelos dados coletados. Isso chama a atenção, novamente, para como o próprio contexto da pós-graduação *stricto-sensu* apresenta restrições ao exercício docente no Brasil.

Assim, quando a professora Luise introduz a tensão por ela vivenciada (“para ilustrar, tive uma experiência de orientação acadêmica de uma pessoa que trabalhava em uma secretaria municipal”), após esse breve relato de fatores que afetam negativamente a vida de professores, compreende-se como a internalização de condições sociais e políticas, a partir de uma complexa interação com o ambiente externo, está enraizada nas experiências profissionais e pessoais dos indivíduos (DAY et al., 2007; STETS; SERPE, 2013; BLUDAU et al., 2014).

Na análise dos principais elementos da narrativa apresentada pela professora Luise, o item *c* foi classificado como uma função de transformação, haja vista que é nesse momento, no âmbito da narrativa, em que se pode compreender que a participante nem sempre esteve distante de “problemas de ordem pessoal nas relações com professores e alunos”, conforme indicado no item *a*. Enfim, os itens *c*, *d*, *e* foram definidos como os pontos básicos da narrativa, e não foram encontradas oposições implícitas. A seguir é feita a discussão teórica da tensão narrada.

No caso de Luise apresentam-se algumas particularidades inéditas nas discussões desta pesquisa, visto que surgem, de forma central, elementos do mundo do trabalho, das relações de trabalho e das trajetórias profissionais do indivíduo (FRAY; PICOULEAU, 2010) como fontes de tensão na IP, sendo estas influenciadas por uma dissonância entre fatores pessoais (como as orientações e as escolhas de pesquisa) e o próprio contexto profissional (PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b) onde as atividades são desenvolvidas. Isto é, a professora Luise vivenciou conflitos em sua IP, quando aquilo que ela valorizava, enquanto pesquisadora, passou a divergir da realidade (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004) – para ela, era importante que uma de suas orientandas (funcionária de uma secretaria municipal) aplicasse em seu trabalho os princípios éticos da teoria que ambas estudavam em grupo de pesquisa do PPG, o que, na prática, não ocorria por escolha da orientanda (“o próprio conceito de trabalho esteve em jogo na situação”).

A seguir, um trecho da narrativa de Luise ilustra essa problemática:

[...] a atividade que ela desenvolvia e os instrumentos que utilizava para avaliação de pessoas contrastavam com os princípios éticos da teoria que estudávamos. A pessoa tinha a possibilidade de solicitar transferência para um outro setor, mas não tomava a decisão por implicar aumento de trabalho, não de carga horária. Este impasse acabou gerando um desgaste na relação dela comigo e com o grupo de pesquisa e também a saída dela do grupo” (Professora Luise).

Diante de tal incompatibilidade (“colocava-se entre nós um problema ético”), Luise se vê diante de uma situação estressante, que ameaça a sua autoimagem e parte de suas aspirações profissionais (NEVGI; LÖFSTRÖM, 2015). Luise acreditava ser necessária a consideração dos “aspectos políticos da sociedade em que nós vivemos e as repercussões desses aspectos na vida e na formação das pessoas”. Quando ela não encontra correspondência entre um “como ser” ou “como agir” (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009), passa a ocorrer um desgaste nas suas relações, com a orientanda e com os demais colegas do grupo de pesquisa, “já que decorreu uma enorme discussão que volta e meia aparecia” (trecho completo no Quadro 27).

Teoricamente, a tensão de Luise lança luz sobre diversos tópicos já discutidos na seção de referencial teórico desta pesquisa. Quando se consideram os conceitos de identidade social,

sabe-se que os sujeitos que integram um determinado grupo (ou categoria social) compartilham não apenas valor e apego emocional, eles compartilham as próprias características que definem o grupo, e que são responsáveis por diferenciá-los dos outros. Ou seja, o que diferencia o “nós” do “eles”, personalizado conforme a estrutura social (DUBAR, 1998a; ONORATO; TURNER, 2004; ALVESSON; LEE ASHCRAFT; THOMAS, 2008). Assim, tendo a identidade social um papel na composição da própria identidade profissional (conforme modelo conceitual da p. 40), quando deixa de existir um compartilhamento de “valores profissionais” (BRIGGS, 2007) entre dois ou mais membros, dentro de um determinado coletivo, inicia-se um momento de tensão na IP daquele indivíduo que busca, por meio de suas posições sociais, proteger e promover o grupo ao qual se encontra vinculado (HOHMAN; GAFFNEY; HOGG, 2017).

Resultado disso é a saída – do grupo de pesquisa – da orientanda de Luise. Logo, pode-se perceber que a tensão vivenciada pela participante ocorreu em relação ao outro (VAN DER WAL et al., 2019) devido à influência de uma circunstância social, ocasionando conflitos entre as posições sociais que ambas (orientadora/orientanda) ocupavam no contexto apresentado.

A seguir, no Quadro 28, apresenta-se um resumo da tensão na identidade profissional da professora Luise, que ocorreu exclusivamente em nível externo.

Quadro 28 – Tensão na identidade profissional da professora Luise

Causa	Descrição da tensão na identidade profissional	Nível
<p><b>Circunstância social</b> (necessidade de proteger a categoria social a qual pertence)</p>	<p>Desgaste e estresse devido à vivência de conflitos entre as próprias orientações de pesquisa e a dos outros.</p>	<p>Externo</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 28, cabe ressaltar que a circunstância social foi responsável por não apenas restringir, mas definir o caminho seguido pela professora Luise no que se refere ao conflito que ela vivenciou entre as próprias crenças e valores profissionais e os do outro (SMAGORINSKY et al., 2004). Surgindo da importância que esta participante atribuía, no âmbito da narrativa, ao papel da teoria no mundo real, a tensão de Luise é um reflexo dos significados que os indivíduos atribuem a diferentes elementos do mundo do trabalho onde as suas identidades amadurecem e se desenvolvem (FRAY; PICOULEAU, 2010), reforçando como esse processo é extremamente social e dependente do contexto (CATTONAR, 2005; RUOHOTIE-LYHTY; MOATE, 2016).

Por fim, assim como no primeiro caso (professora Sara), este caso também lançou luz sobre as transformações positivas que podem surgir com as tensões na identidade profissional. Para a professora Luise, “a situação trouxe amadurecimento ao grupo e eu diria que serviu para

que as relações acadêmicas e afetivas se estreitassem mais”. Assim, é possível dizer que Luise conseguiu diferenciar positivamente o grupo de pesquisa (HOGG, 2016), levando a um fortalecimento de sua IP, na medida em que houve um aumento do “senso de conexão” dela com seus colegas (VAN LANKVELD et al., 2017), sendo estes os que ela se identifica em termos de valor e apego emocional (DUBAR, 1998a; ALVESSON; LEE ASHCRAFT; THOMAS, 2008).

A seguir apresenta-se a discussão do sétimo caso.

#### 4.1.7 Sétimo caso – Narrativa da professora Joana

Joana atua como professora na pós-graduação *stricto-sensu* brasileira há 8 anos, sendo responsável por ministrar 1 disciplina para alunos de mestrado e de doutorado em Linguística. A seguir, são ilustradas as 10 funções identificadas na narrativa dessa participante.

#### Quadro 29 – Funções identificadas na narrativa da professora Joana

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) A professora Joana é convidada para compor uma banca de qualificação de doutorado no PPG do qual ela faz parte.</li> <li>b) Decisão de que o trabalho lido não está em condições de ser aprovado.</li> <li>c) Joana avalia ter uma boa relação com o estudante avaliado.</li> <li>d) Joana conversa com a outra professora do PPG que comporia a banca e ambas decidem comunicar à orientadora do trabalho que este precisa passar por alterações antes de ser submetido ao exame de qualificação.</li> <li>e) A orientadora do trabalho desconsidera de forma desrespeitosa a sugestão das colegas e decide desconvidá-las da banca.</li> <li>f) Joana e a colega têm a postura criticada nas redes sociais do estudante avaliado (embora ele não tenha mencionado o nome das professoras).</li> <li>g) Joana se indigna e se sente desrespeitada diante do ocorrido, comentando com o marido sobre o fato.</li> <li>h) Conclusão de que a realidade vivida não é tão incomum no contexto da pós-graduação <i>stricto-sensu</i>.</li> <li>i) Expressão de desmotivação por parte da professora Joana quanto a continuar na pós-graduação <i>stricto-sensu</i>, sabendo que nem sempre há o reconhecimento de um trabalho sério e bem-feito.</li> <li>j) Joana faz uma avaliação negativa da tensão experienciada, uma vez que isso trouxe impactos para a realização de suas tarefas no contexto de trabalho.</li> </ul> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 29, tem-se que os itens *b, d, e, h, i e j* são funções cardinais, ao passo que os itens *c e f* são funções catalizadoras, em que o primeiro deles introduz o fato de que Joana já conhecia o aluno a ser avaliado e que eles tinham um bom relacionamento, não interferindo na continuidade da narrativa, visto que a tensão surgiu em um momento posterior. Em acréscimo, de forma similar se deu a classificação do item *f*, uma vez que a postagem do estudante não foi o real motivo que causou a tensão na IP da professora Joana, como será explicado mais à frente.

Em relação aos indícios da narrativa dessa participante, *a* é informante – a tensão surge a partir de um desacordo sobre o exame de qualificação de um doutorando no PPG de Joana –, enquanto *d, e, g, i e j* são índices, abrangendo a indicação de caráter, atmosfera e sentimentos

da participante. A seguir, no Quadro 30, são apresentados os trechos da narrativa de Joana que melhor representam esta classificação.

Quadro 30 – Índices na narrativa da professora Joana

Item	Referência na narrativa	Trechos selecionados
d	Caráter	“Em consideração ao aluno e à professora que nos convidou (nós três éramos da mesma linha de pesquisa), propomos à professora enviar as nossas observações do trabalho e solicitar para o aluno fazer as alterações necessárias para só assim submetê-lo a uma banca de qualificação.”
e	Atmosfera	“Essa ideia foi rechaçada pela professora que nos convidou (orientadora do aluno), e eu e a outra professora fomos consideradas ‘ <i>personas non gratas</i> ’ por ela e pelo aluno.”
g	Sentimento	“Esse fato me deixou bastante indignada, pois agimos de forma séria na leitura do trabalho. Comentei com meu marido essa situação, pois ele é também professor de pós-graduação.”
i		“Sinto desânimo e desmotivação para continuar meu trabalho na pós-graduação diante de situações como essas.”
j		“Essa situação promoveu uma influência negativa nas tarefas que realizo na pós-graduação na medida em que senti que não adianta fazer as coisas bem feitas.”

Fonte: elaborado pelo autor.

Não foram identificadas funções de transformação nesta narrativa. Quanto a oposições implícitas, destaca-se o trecho em que a professora Joana explica o seguinte: “Hoje, eu vejo que fazer um ‘arrumadinho’ em uma banca, convidando só avaliadores que aprovem não é um fato tão raro. Contudo, não abro mão de fazer um trabalho sério”. Disso, pode-se entender que Joana não concorda com a forma como a colega lidou com as fragilidades da própria orientação. Isto é, ela deixa implícito que, diferente da colega, não quer fazer o seu trabalho de “qualquer jeito”. Isso pode ser melhor percebido no trecho a seguir: “o fato é que essa professora fez a banca de qualquer jeito, e nos desconvidou”. Em seguida, a discussão teórica da tensão é feita com base nos itens *a*, *d*, *e*, *i*, os pontos básicos (enredo) do relato elaborado por essa professora.

É com “não há um reconhecimento” que Joana finaliza a sua narrativa. Isso aproxima a experiência dessa participante com o que foi apresentado no terceiro caso, no qual a professora Fabiana, por causa de circunstâncias sociais (vistas na falta de reconhecimento e de valorização profissional), experiencia um sentimento de que o trabalho realizado não importa. Inicialmente, isso retoma a discussão de como a estrutura social influencia na construção das identidades dos indivíduos (DUBAR, 1998b; STETS; BURKE, 2014; HOGG, 2016; TREPTE; LOY, 2017).

No caso da professora Joana, os sentimentos de indignação, desânimo e desmotivação, que ampliam parte das discussões já detalhadas nesta dissertação a partir dos trabalhos de Pillen, den Brok e Beijgaard (2013a) e Hanna et al. (2019) etc., surgem mediante a influência central de seus relacionamentos com o outro (VAN DER WAL et al., 2019). Diante disso, apesar de lançar

luz sobre uma possível referência às consequências do “contexto geral da pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil” na IP de professores (como já discutido nos casos de Bento e Clarisse), a tensão na identidade profissional de Joana é resultado de uma contradição entre aquilo que ela pensava ser o mais adequado em relação à sua participação na banca de qualificação e o que ela, de fato, experienciou (PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b), gerando a compreensão de que nem todos os seus colegas pensam da mesma forma, sendo isso uma consequência de transformações que já ocorreram na profissão (no caso, a consideração e convite exclusivamente de professores que aprovarão os trabalhos em exames de qualificação, por exemplo).

Dessa forma, ocorre uma justaposição entre o “eu” e o “nós”, ou seja, entre os atributos pessoais únicos de Joana e a sua identificação com outros membros da categoria profissional – “Contudo, não abro mão de fazer um trabalho sério”. Ainda, isso pode ser compreendido como um conflito entre a afirmação pessoal e demandas sociais da profissão (ANADÓN et al., 2001).

A tensão de Joana surge porque ela acreditou que suas observações seriam levadas em consideração, visto que fez um trabalho sério. E isso é a professora atribuindo sentido aos papéis e posições que considera importantes (ESTEBAN-GUITART; MOLL, 2014). Por isso, quando ela e a outra colega são “rechaçadas” e desconvidadas da banca, Joana experiencia o desânimo e a desmotivação em continuar na pós-graduação *stricto-sensu*.

No Quadro 31, faz-se a apresentação da tensão na identidade profissional da professora Joana, que ocorreu exclusivamente no nível interno, influenciada pela necessidade de se adaptar a transformações indesejadas na profissão.

Quadro 31 – Tensão na identidade profissional da professora Joana

Causa	Descrição da tensão na identidade profissional	Nível
<b>Justaposição entre as dimensões pessoal e social</b>	Desânimo e desmotivação devido a uma contradição entre aquilo que Joana esperava enquanto profissional e o que de fato ela experienciou, ocasionando o enfraquecimento de seu senso de conexão com a profissão.	Interno

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 31, acrescenta-se que o que ocorre é uma ruptura na identificação de Joana com a estrutura social (nesse caso, a própria pós-graduação *stricto-sensu*), em termos de crenças e valores profissionais, na medida em que ela percebe que há uma mudança de direcionamento no trabalho de seus colegas, o que acabou resultando em: “Eu e a professora que seria da banca nos sentimos mal com a falta de respeito de ambos com o trabalho que fizemos”, visto que elas agiram “de forma séria na leitura do trabalho”, reforçando, novamente, a identidade profissional

como dependente do contexto (DUBAR, 1998a; ALVESSON; LEE ASHCRAFT; THOMAS, 2008; RUOHOTIE-LYHTY; MOATE, 2016). Isso leva Joana à seguinte conclusão:

“Sinto desânimo e desmotivação para continuar meu trabalho na pós-graduação diante de situações como essas. Essa situação promoveu uma influência negativa nas tarefas que realizo na pós-graduação na medida em que senti que não adianta fazer as coisas bem feitas. Não há um reconhecimento” (Professora Joana).

Assim, o entendimento de que, no âmbito da narrativa, Joana se opõe a passar por uma transformação de seu “eu profissional” para se adequar ao que é valorizado (ou realizado) pelos colegas de trabalho (SINGH; RICHARDS, 2006) explicita que, além dessa dissonância, há um enfraquecimento do seu “senso de conexão” impedindo que ela consiga validar a sua identidade dentro da categoria profissional a qual pertence (HOGG, 2016; VAN LANKVELD et al., 2017).

Ainda, na conclusão da narrativa da professora Joana, o trecho “que não adianta fazer as coisas bem feitas”, referindo-se à situação que ocasionou a tensão em sua IP, chama atenção para a possibilidade de redução do entusiasmo profissional dela no futuro (CHERUBINI, 2009), uma vez que a própria Joana atesta a “influência negativa” do ocorrido em seu dia a dia na pós-graduação. No entanto, cabe destacar que essa discussão não foi inserida no Quadro 31, porque, diferente de outros sujeitos, como os professores Sara e Bento, não há uma evidência escrita no diário reflexivo de Joana que confirme essa perda. Assim, a interpretação foi gerada devido às semelhanças entre os casos mencionados, que permitem uma compreensão conjunta dos dados fornecidos por esses professores, principalmente quando pode-se perceber que em todos os três sujeitos a inibição do entusiasmo profissional está relacionada à influência do outro.

Por fim, é importante destacar que a tensão da professora Joana também pode ser vista como um desdobramento de um dos quatro fatores que a professora Luise (sexto caso) indicou em sua narrativa como sendo os mais complexos dentro do exercício docente na pós-graduação *stricto-sensu*, sendo isso: as questões relacionadas a divergências sobre concepção de pesquisa, de sujeito, de método, de rigor científico, principalmente, gerando um clima tenso

A seguir apresenta-se a discussão do oitavo caso.

#### **4.1.8 Oitavo caso – Narrativa da professora Antônia**

O oitavo caso reúne o conjunto de informações fornecido pela professora Antônia, que já atua na pós-graduação *stricto-sensu* há 4 anos. Atualmente, ela é responsável por ministrar 1 disciplina para alunos de mestrado e de doutorado em Educação. A seguir, são apresentadas as 11 funções identificadas na narrativa dessa participante.

Quadro 32 – Funções identificadas na narrativa da professora Antônia

- a) Qualificação de mestrado em espaço virtual. Antônia é a orientadora do trabalho.
- b) Antônia cita os presentes na ocasião (duas professoras avaliadoras e os estudantes do grupo de pesquisa coordenado por ela).
- c) A orientanda de Antônia é tratada de forma desrespeitosa por uma das professoras da banca.
- d) Antônia também se sente desrespeitada no momento.
- e) Antônia demonstra, por meio de sua expressão facial, que está descontente com a situação.
- f) Entristecimento e decepção por parte de Antônia e da aluna após o ocorrido.
- g) Reflexão sobre os motivos que levaram a professora a agir com hostilidade.
- h) Antônia conversa com a sua orientanda e as duas fazem a mesma leitura do que aconteceu.
- i) Antônia experiencia sentimentos conflitantes ao refletir sobre a forma como deveria ter agido.
- j) Percepção de uma influência negativa que a fez pensar em parar de orientar, ao sentir-se incompetente para a função.
- k) Conclusão de que a decepção resultante da tensão experienciada a faz questionar se vale mesmo a pena continuar na profissão.

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 32, tem-se que os itens *c, d, f, g, i, j e k* são funções cardinais na narrativa da professora Antônia, enquanto *b e h* são funções catalizadoras, não sendo indispensáveis para a continuação do fluxo narrativo. Quanto aos indícios, *a* é informante – a tensão descrita ocorreu em uma banca de qualificação de mestrado em um ambiente virtual –, enquanto *d, e, f, g, i, j e k* são índices, abrangendo as noções de sentimentos e filosofia da participante. Assim como em outras narrativas (ver os casos 3 e 4), esta narrativa é bastante indicial (BARTHES, 2011).

A seguir, no Quadro 33, são apresentados os trechos da narrativa da professora Antônia que melhor representam esta classificação.

Quadro 33 – Índices na narrativa da professora Antônia

Item	Referência na narrativa	Trechos selecionados
d	Sentimento	“Nessa situação, uma das colegas que avaliava o trabalho foi extremamente desrespeitosa com a minha orientanda e, consequentemente, comigo.”
e		“No momento em que a situação ocorreu não consegui reagir, embora imagino que minha expressão facial tenha informado o meu descontentamento.”
f		“Tanto a minha orientanda como eu ficamos, em um primeiro momento, estarecidas com a hostilidade da fala da professora e na sequência ficamos tristes e decepcionadas.”
g	Filosofia da participante	“Considero que o que contribuiu para que a situação ocorresse foi a percepção da professora de que estávamos adentrando em uma área de pesquisa que é dela e que aquele trabalho deveria ser orientado por ela e não por mim.”
i	Sentimento	“Hoje, enxergo essa situação como um alerta sobre com quem devemos escolher dialogar e fico chateada comigo mesma por não ter contra-argumentado no momento que a situação ocorreu.”
j		“Em um primeiro momento a influência da situação foi muito negativa, me senti incompetente, pensei em parar de orientar.”
k		“[...] de qualquer forma sempre fica um resquício de decepção e o questionamento se vale a pena trabalhar tanto para passar por situações como esta, se as coisas não poderiam ser diferentes.”

Fonte: elaborado pelo autor.

Os itens *c, f, i e j* foram definidos como os pontos básicos da narrativa de Antônia. Não foram identificadas funções de transformação e oposições implícitas nesse caso. A seguir, tem-se a discussão teórica da tensão na identidade profissional desta participante.

A função indicada pelo item *g* introduz o conflito vivido e narrado por Antônia. Antes do confronto com a literatura, cabe realçar um tópico mencionado pela professora Luise em sua própria narrativa (ver Quadro 27), que traz o seguinte: “a rivalidade entre grupos de professores, em geral moldada por posições políticas ou disputas de poder na universidade” como uma das questões mais complexas do exercício docente na pós-graduação *stricto-sensu*, que se aproxima da reflexão elaborada por Kelchtermans (1996) sobre os professores atuarem em uma realidade micropolítica, fazendo o uso do poder e da influência que eles possuem – assunto esse já tratado no segundo caso analisado nesta dissertação (professor Bento).

A partir disso, compreende-se como a tensão na IP da professora Antônia surge diante de sua exposição a uma ocasião de competição ou rivalidade com outra professora – “estávamos adentrando em uma área de pesquisa que é dela, e que aquele trabalho deveria ser orientado por ela e não por mim”. De início, esse trecho evidencia um cenário profissional onde a consciência de cooperação entre os pares está enfraquecida (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015). E isso ocorre por causa de conflitos entre os papéis profissionais exercidos (ou posições ocupadas) por Antônia e pela colega dentro do mesmo coletivo (BRIGGS, 2007; CÔTÊ; LEVINE, 2014).

O “autoconceito” é um dos temas centrais no estudo da identidade, conforme apontado nesta pesquisa. O caso de Antônia produziu *insights* para a compreensão de como uma situação conflituosa nos processos de interação entre os papéis e os grupos sociais pode levar à vivência de tensões na identidade profissional (BURKE, 2004; CÔTÊ; LEVINE, 2014). Isso é reforçado ainda, quando se considera a influência das expectativas coletivas sobre esses papéis (SERPE; STRYKER, 2011), haja vista que, no âmbito desta narrativa, pode-se considerar que havia uma expectativa sobre o trabalho de orientação de Antônia por parte da outra professora.

Logo, ao romper com o valor emocional atribuído à coletividade (OAKES; TURNER; HASLAM, 1991; CORNELISSEN; HASLAM; BALMER, 2007), a colega de Antônia prioriza o “eu” em detrimento do “nós”, conforme pode-se apreender dos trechos: “uma das colegas que avaliava o trabalho foi extremamente desrespeitosa com a minha orientanda” e “hostilidade da fala da professora”. Contudo, é importante reforçar que, conforme Vignoles, Schwartz e Luyckx (2011), os próprios contextos cultural e social atuam na delimitação das identidades disponíveis aos indivíduos dentro deles. Isto é, a forma como a colega de Antônia agiu, considerando, por exemplo, a ideia de rivalidade, pode ser visualizada como consequência das políticas que geram

essa competição entre os docentes e, até mesmo, entre as instituições (BILLOT, 2010; PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b; PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015).

É a partir disso que surgem os primeiros sentimentos que Antônia associa à tensão por ela experienciada, sendo eles: estarecimento, tristeza e decepção. Entretanto, é no item *i* que é possível perceber o que realmente levou esta participante a questionar “se vale a pena trabalhar tanto para passar por situações como esta”. Antônia se sente frustrada e incompetente, conforme o trecho destacado: “fico chateada comigo mesma por não ter contra-argumentado no momento que a situação ocorreu. Em um primeiro momento, a influência da situação foi muito negativa, me senti incompetente, pensei em parar de orientar”. Diante disso, ocorreu um enfraquecimento da resiliência emocional de Antônia (CHERUBINI, 2009), assim como no caso de Clarisse.

Em complemento, Pillen, Beijaard e den Brok (2013b), em um estudo com professores iniciantes, encontraram, dentre outras, a seguinte tensão: “Sentir-se incompetente em termos de conhecimento x expectativa de ser um especialista”. Já no caso de Antônia, esse sentimento de “incompetência” surge de sua inabilidade, no âmbito da narrativa, em lidar com a atitude hostil da colega de trabalho. Tal diferença é mais um acréscimo que esta dissertação faz ao considerar professores da pós-graduação, haja vista que diversas tensões analisadas aqui guardam ligação muito próxima com as já encontradas na literatura, ilustrando, todavia, que as principais causas e consequências desses problemas podem variar de acordo com o estágio em que os professores se encontram em suas carreiras e com os diferentes níveis em que atuam no sistema educacional.

No Quadro 34, faz-se a apresentação da tensão na identidade profissional da professora Antônia, que ocorreu exclusivamente no nível externo.

Quadro 34 – Tensão na identidade profissional da professora Antônia

Causa	Descrição da tensão na identidade profissional	Nível
<b>Circunstância política</b> (condições sociais do ambiente de trabalho)	Frustração e sentimento de incompetência diante da inabilidade para lidar com atitudes hostis dos colegas de trabalho, ocasionando redução da resiliência emocional.	Externo

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 34, a ideia de “as condições sociais do ambiente de trabalho” distingue-se das “circunstâncias sociais” (conforme o modelo conceitual), uma vez que faz referência ao que foi desenvolvido por Kelchtermans (1996) sobre as condições necessárias para que o indivíduo consiga criar um ambiente de trabalho desejado, envolvendo nisso os procedimentos, os papéis e as posições ocupadas por cada um dentro do coletivo. Assim, quando ocorre uma instabilidade entre esses elementos (como a competição / rivalidade entre professores) abre-se espaço para o

surgimento de tensões na IP dos indivíduos, caracterizando uma “circunstância política”, posto que não se refere a questões como reconhecimento ou aprovação social. O que ocorre, portanto, é um conflito de interesses (área de pesquisa e orientação de trabalhos acadêmicos), visualizado a partir de disputas de poder que revelam novas faces do jogo político dentro das universidades e, mais especificamente, dentro dos programas de pós-graduação *stricto-sensu*.

Dois trechos da narrativa de Antônia servem para ilustrar melhor esta discussão, sendo eles: “hoje, enxergo essa situação como um alerta sobre com quem devemos escolher dialogar” e “[...] o questionamento se vale a pena trabalhar tanto para passar por situações como esta, se as coisas não poderiam ser diferentes”. Com isso, Antônia expõe como as condições sociais do ambiente de trabalho influenciaram de forma negativa no alcance de uma boa performance de trabalho (“no momento em que a situação ocorreu não consegui reagir”, “fico chateada comigo mesma por não ter contra-argumentado no momento que a situação ocorreu”, “sempre fica um resquício de decepção” e “me senti incompetente, pensei em parar de orientar”).

A próxima subseção destina-se a agrupar os principais resultados produzidos ao longo das análises dos oito casos, reunindo e discutindo, de forma conjunta, as causas e as descrições das tensões na identidade profissional que foram experienciadas pelos sujeitos desta pesquisa.

#### **4.2 Tensões na identidade profissional de professores da pós-graduação *stricto-sensu***

A análise das oito narrativas coletadas com a pesquisa tornou possível a compreensão de um conjunto diversificado de elementos teóricos capazes de desvendar não apenas as causas que podem levar à ocorrência de tensões na identidade profissional de professores, mas também as implicações disso na vida pessoal e profissional dos indivíduos. Com os diários, foi possível revelar como esses profissionais se sentiram, com quem eles compartilharam esses sentimentos e como eles fizeram para lidar com as tensões, diante de um cenário tão complexo e competitivo como o da pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil.

Os resultados até aqui analisados e discutidos servem para mostrar como as tensões na identidade profissional estão enraizadas na vida diária do indivíduo, abrangendo questões como pressão institucional para assunção de tarefas inconvenientes, localização geográfica e parcerias preferenciais com pesquisadores de países e regiões hegemônicas, estágio de carreira e ausência de progressão acadêmica, vivência de cobrança por resultados desde a infância dos sujeitos e a noção própria de competência profissional, desqualificação e exclusão de colegas dentro de um mesmo coletivo, conflitos entre a teoria e o mundo real, competição e rivalidade docente.

Diante disso, os Quadro 35 e 36 trazem um compilado de toda a discussão presente ao longo das oito subseções destinadas às etapas da análise de narrativas.

Quadro 35.1 – Sentimentos associados às tensões na identidade profissional

Participantes	Sentimentos	Correspondência na literatura
• Professora Sara	Incerteza*;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buckingham e Jones (2001);</li> <li>• Flores e Day (2006);</li> <li>• Craft e Jeffrey (2008);</li> <li>• Pillen, Beijaard e den Brok (2013b);</li> <li>• Hanna et al. (2019);</li> <li>• Nickel e Zimmer (2019); e</li> <li>• van der Wal et al. (2019).</li> </ul>
• Professor Bento	Frustração*; Incerteza;	
• Professora Fabiana	Frustração; Estresse*; Vontade de largar tudo*; Desinteresse*; Desamparo*; Desgaste*;	
• Professora Emília	Tristeza*; Insegurança/Medo*; Desespero*; Angústia*; Frustração; Desânimo*;	
• Professora Clarisse	Desânimo; Isolamento*; Frustração;	
• Professora Luise	Desgaste; Estresse;	
• Professora Joana	Indignação*; Desânimo;	
• Professora Antônia	Tristeza; Frustração; Desânimo; Decepção*; Desgaste.	

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 35.1, destaca-se que foram encontrados 15 sentimentos nas narrativas dos participantes desta pesquisa, o que pode contribuir para ampliar a literatura sobre as tensões na identidade profissional de professores, na medida em que revela diversas nuances sobre a forma como esses indivíduos experienciaram as suas tensões. Em virtude disso, o Quadro 35.2 traz os trechos das narrativas que foram selecionados para melhor ilustrar este conteúdo.

Quadro 35.2 – Sentimentos associados às tensões na identidade profissional (Continua)

Sentimentos	Trechos selecionados das narrativas
Incerteza	“E se fosse alguém da instituição internacional parceira convidando-o, diretamente, a fazer parte dessa rede de pesquisa, será que ele teria tido essa mesma atitude? E se fosse um colega da região Sul propondo essa parceria, a falta de interesse teria sido a mesma?” (Bento).
Frustração	“Ninguém nota, ninguém reconhece. A falta de reconhecimento e de valorização é diária.” (Fabiana); “Mas fiquei com a sensação de que eu poderia ter apresentado uma performance melhor.” (Emília); “A sensação que reconheço até hoje é de frustração diante de um coletivo que não consegue impor suas necessidades e submete-se às condições de avaliação externas sem resistência.” (Clarisse); “E fico chateada comigo mesma por não ter contra-argumentado no momento que a situação ocorreu.” (Antônia).
Estresse	“Eu gasto meu tempo brigando pra trabalhar (e ouvi mais de uma vez isso de meus colegas mais velhos, mais experientes)” (Fabiana); “A situação gerou muito estresse entre mim e ela e entre ela e o grupo de pesquisa (especialmente de uma parte), já que decorreu uma enorme discussão que volta e meia aparecia.” (Luise).
Vontade de largar tudo	“Já pensei em fazer Enem e começar outra carreira, do zero.” (Fabiana).
Desinteresse	“Eu poderia fazer o mínimo do mínimo ou o máximo do máximo, meu salário vai ser o mesmo, não vou ser reconhecida por meu esforço. Pra que brigar por infraestrutura se é mais fácil cruzar os braços e fazer o mínimo?” (Fabiana).
Desamparo	“Eu sonho com um milagre que me faça me sentir respeitada enquanto pesquisadora.” (Fabiana); “Após essa reunião, senti que aquele coletivo não era um coletivo no qual eu gostaria de estar.” (Clarisse).
Tristeza	“Em um primeiro momento, estarecidas com a hostilidade da fala da professora e na sequência ficamos tristes e decepcionadas.” (Antônia).
Insegurança/Medo	“Lembro que só consegui ir porque uma amiga me deu apoio psicológico e ajudou a me encorajar a ir com medo e tudo. Consegui ministrar a disciplina, mesmo me sentindo insegura.” (Emília).

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 35.2 – Sentimentos associados às tensões na identidade profissional (Final)

Sentimentos	Trechos selecionados das narrativas
Desespero	“Paralisei, chorei bastante e só consegui fechar o programa geral e o cronograma no dia anterior, já bem tarde da noite.” (Emília).
Angústia	“Quando lembro dessa situação, me sinto desconfortável. Até mesmo o perfume que usei nos dias das aulas doe para outra pessoa, porque marcou negativamente.” (Emília).
Desânimo	“Perdi a vontade de participar das reuniões colegiadas subsequentes e me ausentei para preservar a minha saúde emocional.” (Clarisse); “Sinto desânimo e desmotivação para continuar meu trabalho na pós diante de situações como essas. Essa situação promoveu uma influência negativa nas tarefas que realizo na pós-graduação na medida em que senti que não adianta fazer as coisas bem feitas.” (Joana).
Isolamento	“Também me afastei do contato com os colegas mais próximos, pois não senti vontade de estabelecer um contato diante de um cenário de discordância tão sério quanto esse que relato.” (Clarisse).
Desgaste	“No começo, eu achava que era corporativismo para preservação de privilégios e de acomodação, hoje eu acho que é um pacto para manter a sanidade. E estou muito inclinada a aderir a ele.” (Fabiana); “Em um primeiro momento a influência da situação foi muito negativa, me senti incompetente, pensei em parar de orientar.” (Antônia).
Indignação	“Esse fato me deixou bastante indignada, pois agimos de forma séria na leitura do trabalho.” (Joana).
Decepção	“Sempre fica um resquício de decepção e o questionamento se vale a pena trabalhar tanto para passar por situações como esta, se as coisas não poderiam ser diferentes.” (Antônia).

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 35.2, destaca-se que foi selecionado pelo menos um trecho das narrativas, para ilustrar os sentimentos identificados, visando dar maior clareza e profundidade à discussão. A seguir, no Quadro 36 tem-se um resumo das onze tensões caracterizadas.

Quadro 36 – As tensões na identidade profissional de professores brasileiros da pós-graduação *stricto-sensu* (Continua)

Participante	Causas	Descrição das tensões
Professora Sara	Circunstância institucional (obrigação de ministrar uma disciplina indesejada)	Sentimento de incerteza e redução do entusiasmo profissional causados por um desequilíbrio entre o que Sara esperava como professora e o que, de fato, ela experienciou.
	Circunstância social (busca por aprovação dos alunos)	
	Justaposição entre as dimensões pessoal e social	Conflitos entre as orientações ou habilidades educacionais e a estrutura social.
<b>Base teórica – principais estudos</b>		
Dubar (1998b); Hogg e Smith (2007); Cherubini (2009); Akkerman e Meijer (2011); Pillen, den Brok e Beijgaard (2013ab); Henry (2016); e Arvaja (2018).		
Participante	Causas	Descrição das tensões
Professor Bento	Circunstância política (contexto geral da pós-graduação <i>stricto-sensu</i> no Brasil)	Expectativa de colaboração <i>versus</i> necessidade de competir para atingir os critérios de avaliação e de produção acadêmicas.
	Circunstância social (avaliação de como é visto, pensado e tratado pelos outros)	Redução do entusiasmo e do idealismo na profissão causada pela incerteza em ter experienciado situação de discriminação.
<b>Base teórica – principais estudos</b>		

Kelchtermans (1996); Cherubini (2009); Patrus, Dantas e Shigaki (2015); Hogg (2016); Van Lankveld et al. (2017); Dugas et al. (2018b); e Horta e Santos (2019).		
Participante	Causas	Descrição das tensões
Professora Fabiana	Circunstâncias sociais (falta de reconhecimento e de valorização)	Sentimento de que o trabalho realizado não importa, ocasionando inibição de potencial profissional.
	Circunstância institucional (ausência de progressão acadêmica)	
	Justaposição entre as dimensões social e de papel	Desequilíbrio entre os significados atribuídos aos papéis profissionais e o que os outros veem.
<b>Base teórica – principais estudos</b>		
O'Connor (2008); Cherubini (2009); Akkerman e Meijer (2011); Nevgi e Löfström (2015); e Van Lankveld et al. (2017).		
Participante	Causas	Descrição da tensão
Professora Emília	Justaposição entre as dimensões pessoal e de papel	Fragilidade no senso de competência profissional, ocasionando perda de sentido no trabalho realizado.
	Circunstância social (importância atribuída aos outros)	
<b>Base teórica – principais estudos</b>		
Anadón et al. (2001); Stenberg et al. (2014); Nevgi e Löfström (2015); e Van Lankveld et al. (2017).		
Participante	Causas	Descrição da tensão
Professora Clarisse	Circunstância social (falta de suporte emocional e prático dentro do coletivo)	Isolamento e frustração diante da necessidade de priorizar o alcance das condições de avaliação, em detrimento do bem-estar dos docentes e discentes do PPG, ocasionando redução da resiliência emocional e do senso de conexão ao coletivo profissional.
	Circunstância institucional (exposição a uma atitude institucional contraditória)	
	Circunstância política (contexto geral da pós-graduação <i>stricto-sensu</i> no Brasil)	
<b>Base teórica – principais estudos</b>		
Cherubini (2009); Vignoles, Schwartz e Luyckx (2011); Hogg (2016); Trepte e Loy (2017); e Van Lankveld et al. (2017).		
Participante	Causa	Descrição da tensão
Professora Luise	Circunstância social (necessidade de proteger a categoria social a qual pertence)	Desgaste e estresse devido à vivência de conflitos entre as próprias orientações de pesquisa e a dos outros.
<b>Base teórica – principais estudos</b>		
Smagorinsky et al. (2004); Pillen, Beijgaard e den Brok (2013b); Hogg (2016); e van der Wal et al. (2019).		
Participante	Causa	Descrição da tensão
Professora Joana	Justaposição entre as dimensões pessoal e social	Desânimo e desmotivação devido a uma contradição entre aquilo que Joana esperava enquanto profissional e o que de fato ela experienciou, ocasionando o enfraquecimento de seu senso de conexão com a profissão.
<b>Base teórica – principais estudos</b>		
Anadón et al. (2001); Pillen, Beijgaard e den Brok (2013b); Esteban-Guitart e Moll (2014); Hogg (2016); e Van Lankveld et al. (2017).		
Participante	Causa	Descrição da tensão
Professora Antônia	Circunstância política (condições sociais do ambiente de trabalho)	Frustração e sentimento de incompetência diante da inabilidade para lidar com atitudes hostis dos colegas de trabalho, ocasionando redução da resiliência emocional.
<b>Base teórica – principais estudos</b>		
Kelchtermans (1996); Cherubini (2009); Pillen, Beijgaard e den Brok (2013b); e Côtê e Levine (2014).		

Fonte: elaborado pelo autor.

Tendo como base a discussão reunida ao longo da análise das narrativas coletadas com os diários reflexivos – subseções 4.1.1 a 4.2 –, em que foram exploradas experiências pessoais e profissionais dos participantes, tem-se que o primeiro objetivo específico foi alcançado. Nessa mesma perspectiva, também foram gerados os *insights* e informações necessários para o alcance do segundo objetivo específico, haja vista que as tensões na identidade profissional dos sujeitos desta dissertação estão devidamente caracterizadas ao longo das mencionadas subseções.

Contudo, para conferir maior robustez às discussões já realizadas (e, assim, completar o arcabouço de dados referentes ao segundo objetivo específico), destaca-se a seguir o conteúdo obtido com a Vinheta 1 – O Caso do Professor River – para o qual foram aplicadas as etapas da análise de conteúdo, conforme o esquema da Figura 11. Mais especificamente, o Quadro 37 faz referência à primeira pergunta da Vinheta 1 – que buscou capturar as visões dos participantes a respeito das tensões na identidade profissional, a partir do seu engajamento na história de vida de outro professor –, e serve como complemento ao grupo de informações presente nos Quadros 35.1, 35.2 e 36. Ao final desse trabalho, no Apêndice F, o processo de codificação aberta que é apresentado no Quadro 37 encontra-se devidamente pormenorizado.

- O que você acha que aconteceu para River estar experienciando tais emoções?

Quadro 37 – Análise de conteúdo acerca da experiência do professor River (Vinheta 1)

Camada de codificação I		Agrupamento
Códigos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insegurança;</li> <li>• Ansiedade;</li> <li>• Tristeza;</li> <li>• Medo;</li> <li>• Desânimo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cansaço;</li> <li>• Angústia;</li> <li>• Desmotivação;</li> <li>• Falta de sentido no trabalho realizado;</li> </ul>	Sentimentos
Camada de codificação II		Agrupamento
Códigos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pandemia;</li> <li>• Mudança;</li> <li>• Produtivismo acadêmico;</li> <li>• Desvalorização;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação com os colegas;</li> <li>• Preocupação com a situação dos alunos;</li> </ul>	Circunstâncias externas
Camada de codificação III		Agrupamento
Códigos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Covid-19;</li> <li>• Síndrome de Burnout;</li> <li>• Ansiedade crônica;</li> </ul>		Doenças

Fonte: elaborado pelo autor.

Do Quadro 37, evidencia-se que foram formadas três camadas de codificação e dezoito códigos. A partir do processo de agrupamento, surgiram os seguintes temas: a) sentimentos; b) circunstâncias externas; e c) doenças. Logo, inicialmente, é possível perceber semelhanças entre

os dados obtidos com os dois instrumentos de coleta. No entanto, deve-se ressaltar que, com as vinhetas, ocorreu, pela primeira vez, a influência direta da pandemia de Covid-19 nas respostas dos participantes. A seguir, destacam-se os trechos que deram origem aos códigos referentes ao contexto de pandemia:

A situação da pandemia gera uma instabilidade e, por isso, insegurança. O sentimento de insegurança faz com que as ações sejam paralisadas, que não consiga enxergar as possibilidades. As incertezas, muitas vezes, geram ansiedade e tristeza (Profa. Sara).

Vivenciar uma nova realidade docente, afastado dos alunos e dos colegas. Sentir falta da interação afetiva, das horas de almoço e do cafezinho. E ficar sensibilizado com a situação dos alunos. Alguns com muitas dificuldades, outros, nem tanto, mas todos privados de ações do cotidiano que alimentam a vida familiar e social, principalmente (Professora Luise).

Desses trechos, dois pontos devem ser realçados. O primeiro deles refere-se ao próprio formato das respostas. Isto é, a passagem da primeira pessoa (nos diários) para a terceira pessoa (nas vinhetas). Na escrita de Luise, é possível identificar que ela até mesmo fez a concordância em gênero dos verbos para o masculino (“afastado” e “sensibilizado”). Já na escrita de Sara, os pontos “faz com que as ações sejam paralisadas” e “que não consiga enxergar as possibilidades” é que deixam clara a impessoalidade das respostas, visto que, do contrário, os trechos poderiam ter sido escritos com “nossas ações” ou “que não consigamos enxergar”, por exemplo.

O outro ponto consiste no fato de que, nos diários, a tensão na IP da professora Clarisse surge, dentre outros aspectos, de sua preocupação com o bem-estar dos discentes. Mas, o código “preocupação com a situação dos alunos”, conforme o Quadro 37, teve a sua origem exatamente em um dos trechos anteriormente destacados (professora Luise). O que serve para reforçar como as vinhetas puderam, de fato, complementar o que foi coletado com os diários reflexivos.

No Quadro 38, essa complementariedade entre os dois instrumentos de coleta é melhor exemplificada com novos trechos das vinhetas e trechos já destacados dos diários.

Quadro 38 – Semelhanças entre conteúdos dos diários reflexivos e das vinhetas (Continua)

Trechos dos diários	Trechos das vinhetas
“[...] embora eu tenha muitas críticas ao caráter colonizador que a CAPES prioriza: parcerias preferencias não só com países de língua inglesa como também países de língua inglesa hegemônicos (EUA, Canadá, Reino Unido e Austrália, por exemplo)” (Professor Bento).	“Em relação à pesquisa, eu acho que ele cansou das pressões relacionadas à sua permanência na pós-graduação, tais como: ter uma pontuação mínima (que pode ser alta) de publicação nos quadriênios; ter que publicar em inglês por conta da política de internacionalização no ensino superior das universidades” (Professora Joana).

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 38 – Semelhanças entre conteúdos dos diários reflexivos e das vinhetas (Final)

Trechos dos diários	Trechos das vinhetas
“Ninguém nota, ninguém reconhece. A falta de reconhecimento e de valorização é diária, e o resultado é frustração que gera estresse, desinteresse, vontade de largar tudo” (Professora Fabiana).	“Em segundo lugar, vivemos um quadro político muito desfavorável para o exercício acadêmico, que desqualifica a produção acadêmica e, conseqüentemente, o pesquisador. Esse quadro instável e ameaçador também gera angústia e frustração” (Professora Clarisse).
“Os alunos foram fundamentais para eu me sentir mais à vontade, pois percebi que eles também estavam experimentando uma situação difícil” (Professora Emília).	“Em relação ao ensino, não consigo ver como um fator de estresse, tristeza e frustração. Na verdade, eu acho que o contato com os alunos é o principal vetor de motivação na pós” (Professora Joana).
“Políticas de ciência e tecnologia que muitas vezes desvalorizam o papel da pesquisa, trazendo certo desânimo para o cotidiano de professores, alunos e funcionários” (Professora Luise).	“Ainda lidamos, no atual contexto político-social, com o desprestígio da ciência e, conseqüentemente, com poucos recursos para o seu desenvolvimento. Tudo isso é bastante desmotivador e até adoecedor” (Professora Antônia).
“[...] de qualquer forma sempre fica um resquício de decepção e o questionamento se vale a pena trabalhar tanto para passar por situações como esta, se as coisas não poderiam ser diferentes” (Professora Antônia).	“Tem dias que acho melhor mudar de carreira, fazer pão ou vender pastel na esquina, não vou ter que lidar com esse estresse” (Professora Fabiana).

Fonte: elaborado pelo autor.

Um dos pontos mais relevantes do Quadro 38 é o papel positivo que foi atribuído, pelas professoras Emília e Joana, à convivência com os discentes. Ao final, esse tópico será retomado. Para finalizar esta subseção, o software QDA Miner (Versão 6.0.9) foi utilizado para evidenciar os termos mais frequentes do conteúdo reunido nos Quadros 37 e 35.2 – Figuras 12, 13 e 14.

Figura 12 – Frequência dos códigos obtidos acerca da experiência do professor River

	Count	% Codes	Cases	% Cases
 Sentimentos				
• Insegurança	2	4,9%	1	100,0%
• Ansiedade	3	7,3%	1	100,0%
• Tristeza	2	4,9%	1	100,0%
• Medo	1	2,4%	1	100,0%
• Desânimo	1	2,4%	1	100,0%
• Cansaço	3	7,3%	1	100,0%
• Angústia	1	2,4%	1	100,0%
• Desmotivação	2	4,9%	1	100,0%
• Falta de sentido no trabalho realizado	1	2,4%	1	100,0%
 Circunstâncias externas				
• Pandemia	2	4,9%	1	100,0%
• Mudança	3	7,3%	1	100,0%
• Produtivismo acadêmico	7	17,1%	1	100,0%
• Desvalorização	6	14,6%	1	100,0%
• Interação com os colegas	1	2,4%	1	100,0%
• Preocupação com a situação dos alunos	1	2,4%	1	100,0%
 Doenças				
• Covid-19	2	4,9%	1	100,0%
• Síndrome de Burnout	2	4,9%	1	100,0%
• Ansiedade crônica	1	2,4%	1	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor no QDA Miner (Versão 6.0.9).

Da Figura 12, *cases* representa o número de casos que foram inseridos no QDA Miner para a análise. Nesse sentido, para facilitar o uso e a compreensão do software pelo pesquisador, as respostas obtidas com as oito vinhetas preenchidas foram agrupadas em um só documento – logo, somente um “caso”, fazendo com que a correspondência de um trecho das vinhetas a cada código encontrado já representasse um total de 100%.

A Figura 13 indica a frequência dos sentimentos listados no Quadro 35.2, considerando o número de trechos compatíveis dentro dos diários reflexivos, e a presença do tema em ambos os instrumentos de pesquisa, conforme argumentação anterior.

Figura 13 – Frequência dos sentimentos associados às tensões na identidade profissional

Sentimentos	Count	% Codes	Cases	% Cases
● Incerteza	1	5,3%	1	100,0%
● Frustração	3	15,8%	1	100,0%
● Estresse	1	5,3%	1	100,0%
● Vontade de largar tudo	1	5,3%	1	100,0%
● Desinteresse	1	5,3%	1	100,0%
● Desamparo	1	5,3%	1	100,0%
● Tristeza	1	5,3%	1	100,0%
● Insegurança/Medo	1	5,3%	1	100,0%
● Desespero	1	5,3%	1	100,0%
● Angústia	1	5,3%	1	100,0%
● Desânimo	2	10,5%	1	100,0%
● Isolamento	1	5,3%	1	100,0%
● Desgaste	2	10,5%	1	100,0%
● Indignação	1	5,3%	1	100,0%
● Decepção	1	5,3%	1	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor no QDA Miner (Versão 6.0.9).

A Figura 14 é um resultado da combinação entre os dois casos (Figuras 12 e 13). Com isso, “tristeza”, “desânimo” e “angústia” foram os três sentimentos que se repetiram.

Figura 14 – Combinação entre as frequências reunidas nas Figuras 12 e 13

Sentimentos	Count	% Codes	Cases	% Cases
● Insegurança	2	2,5%	1	50,0%
● Ansiedade	3	3,8%	1	50,0%
● Tristeza	4	5,1%	2	100,0%
● Medo	1	1,3%	1	50,0%
● Desânimo	5	6,3%	2	100,0%
● Cansaço	3	3,8%	1	50,0%
● Angústia	3	3,8%	2	100,0%
● Desmotivação	2	2,5%	1	50,0%
● Falta de sentido no trabalho realizado	1	1,3%	1	50,0%

Fonte: elaborada pelo autor no QDA Miner (Versão 6.0.9).

Da Figura 14, deve-se explicar que, “insegurança” e “medo” não se repetiram, porque, na codificação das vinhetas, eles foram desmembrados em dois códigos distintos, enquanto que, no conteúdo dos diários, os sentimentos foram considerados sinônimos, em razão do trecho que lhes deu origem. Logo, esses sentimentos foram considerados também presentes nos dois casos – “cases” no software – (ver Quadro 35.2 para melhor esclarecimento).

Em complemento, a seguir tem-se uma nuvem de palavras – elaborada no QDA Miner (Versão 6.0.9) – que englobou toda a discussão sobre as tensões na identidade profissional dos oito professores participantes desta dissertação.

Figura 15 – Nuvem de palavras acerca das tensões na identidade profissional de professor



Fonte: elaborada pelo autor no QDA Miner (Versão 6.0.9).

Da Figura 15, palavras como “atividades”, “pesquisa”, “carga” e “produtividade”, por exemplo, confirmam a alta frequência do código “produtivismo acadêmico”. Além disso, outros termos, como “precarizado”, “frustração”, “tristeza”, “ansiedade” e “burnout”, também servem para confirmar os tópicos mais frequentes associados à temática desse trabalho. Destaca-se, por fim, os termos “saúde”, “física” e “mental”, mostrando a importância de se considerar o estudo de situações que afetam a vida dos professores para além das atribuições do cargo.

A seguir, o Quadro 39 faz um apanhado de todo esse conteúdo.

Quadro 39 – Resumo conceitual dos dados obtidos com os diários reflexivos e a vinheta 1

Tensões na identidade profissional de professores brasileiros da pós-graduação <i>stricto-sensu</i>	Tópicos associados mais frequentes	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansiedade</li> <li>• Produtivismo acadêmico</li> <li>• Covid-19</li> <li>• Frustração</li> <li>• Desânimo</li> <li>• Desgaste</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor.

Em seguida, a última seção de análise e discussão dos resultados traz as últimas etapas da análise de conteúdo, idealizadas para o alcance do terceiro objetivo específico desse trabalho, e, conseqüentemente, do objetivo geral delineado.

#### ***4.2.1 Elementos influenciadores de tensões na identidade profissional de professores da pós-graduação stricto-sensu***

Na construção do referencial teórico desta dissertação, o pesquisador buscou estruturar um caminho conceitual que fundamentasse uma discussão abrangente e, ao mesmo tempo, bem definida dos dados, até então, a serem coletados. Nesse processo, as Figuras 1, 2 e 5, bem como os Quadros 2, 4 e 5 foram essenciais não apenas à elaboração e proposição do modelo conceitual mas também à construção das próprias vinhetas.

Em virtude disso, a segunda pergunta da Vinheta 1 (“Você acredita que a situação atual de River é algo comum entre professores da pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil? Por quê?”) e a Vinheta 2, como um todo, serviram ao propósito de sistematizar os principais elementos que influenciam na ocorrência de tensões na identidade profissional dos professores no contexto da pesquisa – para além de suas experiências pessoais e profissionais narradas – usando como base de sustentação as três circunstâncias apontadas no modelo (política, institucional e social).

Ao utilizar a análise de conteúdo para a categorização dos dados coletados com as duas vinhetas, foram identificadas quatro subcategorias principais, sendo elas: a) falta de assistência; b) precarização do trabalho docente; c) sobrecarga de trabalho; e d) produtivismo acadêmico.

A seguir, o processo de formação dessas subcategorias é esquematizado.

Quadro 40 – Processo de formação da primeira subcategoria

Conceito norteador	Trechos das vinhetas	Subcategoria
Indica como o cenário de desprestígio da ciência pode causar tensões na identidade profissional de professores da pós-graduação <i>stricto-sensu</i> .	“Por onde começar? <b>Restrições de financiamento</b> , falta de valorização e reconhecimento do trabalho (especialmente se for de humanidades em geral, ou pesquisa básica), precarização das condições de pesquisa” (Professora Fabiana).	<b>Falta de assistência</b>
	“Porque a pós-graduação não é uma prioridade, por isso precarizada. Porque a pós-graduação é o espaço da excelência, e <b>não do assistencialismo</b> ” (Professora Fabiana).	
	“Ainda lidamos, no atual contexto político-social, com o <b>desprestígio da ciência</b> e, conseqüentemente, com <b>parcos recursos para o seu desenvolvimento</b> . Tudo isso é bastante desmotivador e até adoecedor” (Professora Antônia).	

Fonte: elaborado pelo autor.

Dessa primeira subcategoria, é possível fazer uma relação com alguns dos sentimentos anteriormente referidos, como “cansaço”, “desamparo”, “vontade de largar tudo” e “decepção”. Isso pode ser explicado, porque, muitas vezes, a “falta de assistência” não é o que os professores

esperam de suas realidades profissionais. Essa quebra de expectativas (ou desequilíbrio entre o que os professores esperam e o que eles, de fato, experienciam), no entanto, foi tema recorrente nas discussões das narrativas, estando em acordo com estudos como Pillen, Beijaard e den Brok (2013b). A seguir, um trecho da Vinheta 1, escrito pela professora Joana, ilustra essa discussão: “Sim, porque, depois da fase inicial de – deslumbramento – por estar numa pós-graduação, fica evidente que ser professor de pós é só um capital simbólico. As tarefas são acrescidas às outras tarefas desempenhadas na graduação, sem haver nenhuma compensação por isso”.

Sob outra lente, esse desequilíbrio também pôde ser percebido quando, ao responder a segunda pergunta da Vinheta 1, a professora Sara explicou que a situação do professor River é algo comum no Brasil, porque é “comum buscarmos esse conforto da estabilidade”. E isso pode reforçar que, apesar da estabilidade, circunstâncias como a “falta de assistência” estão presentes e são responsáveis pela vivência de sentimentos como os evidenciados nesta pesquisa.

A seguir é apresentado o processo de formação da segunda subcategoria.

Quadro 41 – Processo de formação da segunda subcategoria

Conceito norteador	Trechos das vinhetas	Subcategoria
Compreende o impacto de políticas governamentais no exercício acadêmico na pós-graduação <i>stricto-sensu</i> , e, consequentemente, na ocorrência de tensões na identidade profissional dos professores.	“Tenho ciência de que o trabalho do professor universitário no Brasil seja <b>precarizado</b> e não valorizado como em muitos outros países” (Professor Bento).	<b>Precarização do trabalho docente</b>
	“Em primeiro lugar, a grande quantidade de trabalho que professores da pós-graduação precisam assumir <b>sem as condições necessárias para realizá-las</b> ” (Professora Luise). “Em segundo lugar, <b>vivemos um quadro político muito desfavorável para o exercício acadêmico</b> , que desqualifica a produção acadêmica e, consequentemente, o pesquisador. Esse <b>quadro instável e ameaçador</b> também gera angústia e frustração” (Professora Luise).	

Fonte: elaborado pelo autor.

Como indicado pela professora Luise, o sentimento de “frustração”, muitas vezes, vem associado à noção de impotência ou inabilidade (KELCHTERMANS, 1996), no sentido de que os professores – diante da precarização de sua profissão – não conseguem criar as condições de trabalho necessárias para uma boa performance profissional. Ou seja, para uma produção: “bem ‘Qualis-ficada’”, por exemplo, além de todas as outras demandas de trabalho nas universidades (professora Antônia). Desta discussão, explica-se ainda que a semelhança entre as subcategorias (indicando que pode haver uma ideia de sobreposição entre elas, por exemplo) é explicada antes da Figura 16 – que compreende a última etapa da análise de conteúdo (“abstração”).

A seguir, é apresentado o processo de formação da terceira subcategoria.

Quadro 42 – Processo de formação da terceira subcategoria

Conceito norteador	Trechos das vinhetas	Subcategoria
Indica como a carga excessiva de trabalho na pós-graduação <i>stricto-sensu</i> pode causar tensões na identidade profissional dos professores.	“Conforme mencionei na resposta anterior e a partir de exemplos que encontro na universidade onde atuo, muitos colegas acabam mergulhando em <b>inúmeras atividades na universidade</b> (que, muitas vezes, são opcionais) e negligenciam a sua saúde física e mental” (Professor Bento). “Apesar de implicar no <b>aumento da carga de trabalho</b> sem acrescentar à remuneração do docente, o credenciamento na pós-graduação não é obrigatório, tampouco impacta em aspectos importantes da carreira, como o aumento de salário e as <b>progressões funcionais</b> ” (Professor Bento).	<b>Sobrecarga de trabalho</b>
	“ <b>Sobrecarga de trabalho</b> (preciso ser secretária, pintora de parede, consertadora de computador e de ar-condicionado, e agora ainda preciso ser editora de vídeo, contrarregra, produtora de conteúdo digital e tudo isso em minha casa)” (Professora Fabiana).	
	“São diversas as causas que podem ser associadas a quadros como este. Em primeiro lugar, <b>a grande quantidade de trabalho que professores da pós-graduação precisam assumir</b> sem as condições necessárias para realizá-las” (Professora Luise). “Há um <b>acúmulo de funções</b> que se atropelam e impedem que se atinja resultados satisfatórios” (Professora Luise).	
	“As <b>tarefas são acrescidas às outras tarefas desempenhadas na graduação</b> , sem haver nenhuma compensação por isso” (Professora Joana).	

Fonte: elaborado pelo autor.

Dessa subcategoria, é possível relacioná-la aos sentimentos de “cansaço”, “desgaste”, “desânimo” e a duas das doenças identificadas no Quadro 37 – Síndrome de *Burnout* e a própria COVID-19. Essa foi implicitamente apontada pela professora Fabiana, quando ela menciona a exigência extra de produzir conteúdos digitais diante das medidas de isolamento, que resultaram na adoção das aulas *online*. Já aquela pode ser melhor compreendida, dentro dessa realidade, a partir do trecho destacado a seguir:

Sem sombra de dúvidas. O contexto da pós-graduação *stricto-sensu*, em nosso país, potencializa os problemas que em geral o professor que trabalha em outros níveis de ensino já enfrenta. Eu, por exemplo, como professora da graduação há 11 anos e da pós-graduação há apenas 4 anos já estou em tratamento da Síndrome de *Burnout* e do transtorno de ansiedade, ambos em estágio crônico. Vários colegas do meu ambiente de trabalho também estão passando por momentos de tratamento terapêutico, devido a quadros semelhantes (Professora Emília).

Enfim, cabe ressaltar que, apesar de o professor Bento ter, no que concerne ao que ele escreveu na Vinheta 1, uma posição mais positiva em relação à sobrecarga de trabalho (em que, “o credenciamento na pós-graduação não é obrigatório”), ele reconhece o problema, sendo isso o suficiente para justificar a criação da subcategoria, considerando também o seu argumento.

A seguir, é apresentado o processo de formação da quarta subcategoria.

Quadro 43 – Processo de formação da quarta subcategoria

Conceito norteador	Trechos das vinhetas	Subcategoria
Reflete como os parâmetros atuais de avaliação da pós-graduação <i>stricto-sensu</i> contribuem para a ocorrência de tensões na identidade profissional dos professores.	“Some-se a isso a <b>cobrança sistemática e extremamente agressiva sobre os orientadores e os professores</b> (eu não sou <b>fiscal de prazo</b> de meus orientandos, nem responsável pelas atitudes deles, mas é assim que sou tratada, desde a iniciação científica até o doutorado)” (Professora Fabiana).	<b>Produtivismo acadêmico</b>
	“Em relação à pesquisa, eu acho que <b>ele cansou das pressões relacionadas à sua permanência na pós-graduação</b> , tais como: ter uma pontuação mínima (que pode ser alta) de <b>publicação nos quadriênios</b> ; ter que publicar em inglês por conta da <b>política de internacionalização</b> no ensino superior das universidades” (Professora Joana).	
	“Considero que sim, porque vivemos a <b>permanente cobrança em ter uma alta e relevante (leia-se bem ‘Qualis-ficada’) produção</b> , o que não é fácil diante de todas as demandas de trabalho na universidade e das regras exigentes e seletivas – explícitas e implícitas – dos periódicos” (Professora Antônia). “O contexto da pós-graduação é extremamente desafiador, embora envolva, de modo muito direto, a pesquisa e o ensino, o que é extremamente rico, é constituído por <b>demandas de produtividade e excelência</b> que acabam por gerar ansiedade e frustração” (Professora Antônia).	

Fonte: elaborado pelo autor.

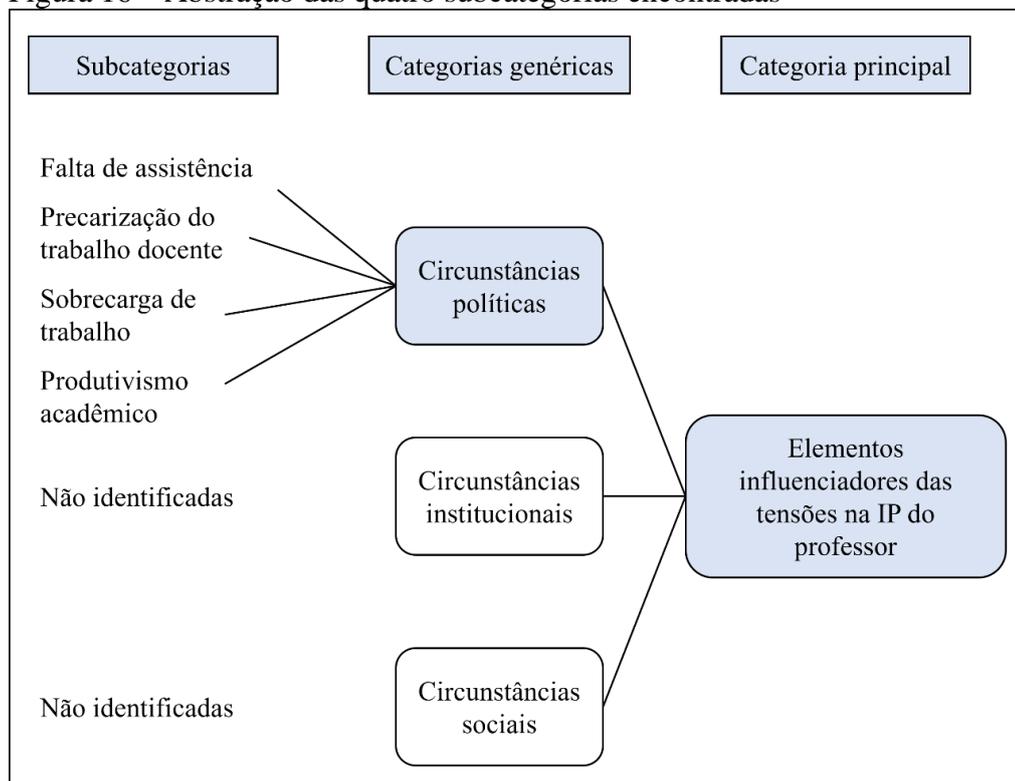
O “produtivismo acadêmico” foi um dos assuntos discutidos nesta dissertação desde o seu início, quando introduzido na problematização, tendo como principal base o estudo nacional de Patrus, Dantas e Shigaki (2015). Logo, a realidade competitiva da pós-graduação, bem como a consequente perda do senso de comunidade (WINTER; O'DONOHUE, 2012; DUGAS et al., 2018b; HORTA; SANTOS, 2019) entre os acadêmicos também se fez marcante nos resultados obtidos. Dentre outros aspectos, a principal discussão girou em torno de como a docência, ainda nos dias atuais, é alimentada por “jogos de poder” (KELCHTERMANS, 1996). E isso pode ser percebido, por exemplo, quando a professora Luise apontou os seguintes tópicos: a) a rivalidade entre grupos de professores, em geral moldada por posições políticas, ou disputas de poder, nas universidades; e b) aspectos éticos relacionados a posicionamentos tanto de professores quanto de alunos que, por vezes, constroem aqueles que não partilham as mesmas ideias.

Afinal, todos estão “lutando” para permanecer na pós-graduação *stricto-sensu*. E nessa “luta”, que ocorre em um “ambiente rico, de cobrança sistemática, permanente e extremamente agressiva”, os professores precisam lidar com as “demandas de produtividade e excelência que acabam por gerar ansiedade e frustração”. Com isso, o detalhamento dessa quarta subcategoria permitiu aprofundar alguns dos elementos que fizeram do código “produtivismo acadêmico” o mais frequente nas respostas obtidas com a primeira pergunta da Vinheta 1, conforme os dados agrupados nas Figuras 12 e 15, com auxílio do QDA Miner (Versão 6.0.9).

Do modelo conceitual, pode-se afirmar que todas as quatro subcategorias compõem o escopo das “circunstâncias políticas”, haja vista que, em geral, podem impactar, de forma direta, nas condições materiais do ambiente de trabalho dos participantes (KELCHTERMANS, 1966). Essa afirmação tem origem também no próprio arcabouço de dados, de acordo com as sentenças destacadas: a) “ainda lidamos, no atual contexto político-social, com o desprestígio da ciência”; b) “um acúmulo de funções que se atropelam e impedem que se atinja resultados satisfatórios”; c) “por conta da política de internacionalização no ensino superior das universidades”; e d) “em segundo lugar, vivemos um quadro político muito desfavorável para o exercício acadêmico”.

A Figura 16 traz o processo de abstração referente às quatro subcategorias encontradas com a análise de conteúdo.

Figura 16 – Abstração das quatro subcategorias encontradas

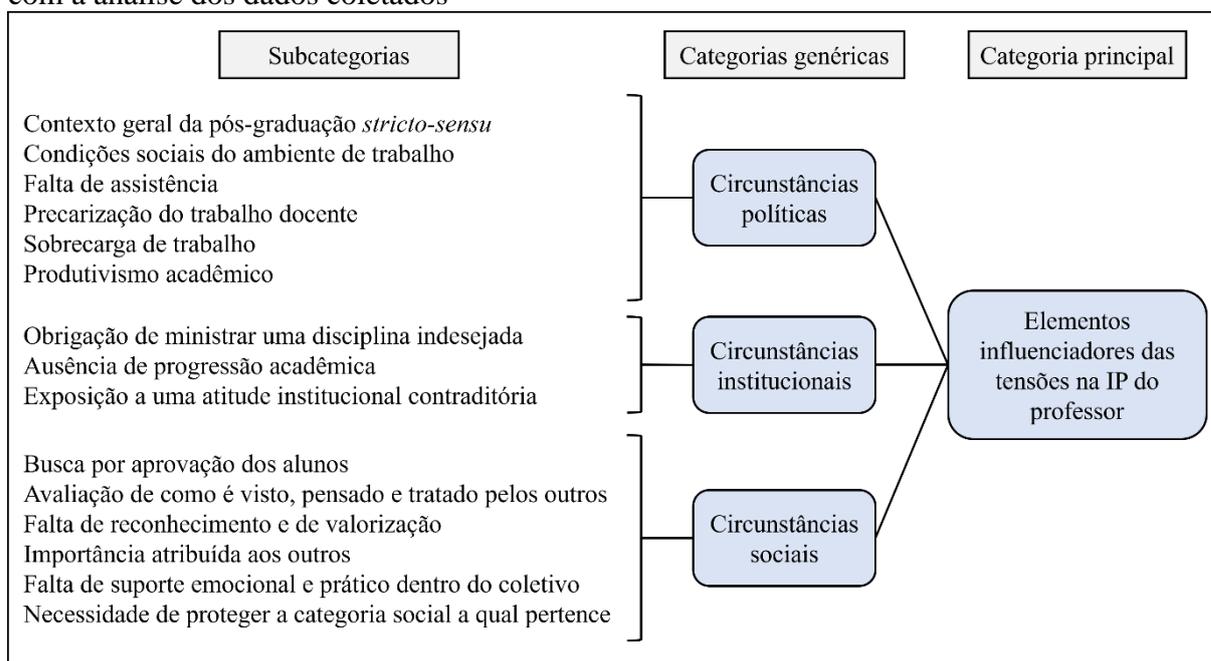


Fonte: elaborada pelo autor.

Apesar de não terem sido identificadas circunstâncias institucionais e sociais com essa etapa da análise de conteúdo, é imprescindível lembrar que, conforme justificado na subseção 3.3.2 do método da pesquisa, as três circunstâncias indicadas pelo modelo conceitual foram pré-definidas como as categorias de análise. Desse modo, ao longo da análise das narrativas, foram inúmeras as circunstâncias políticas, institucionais e sociais encontradas – conteúdo este que se encontra reunido no Quadro 36. É a partir desse total, que a Figura 17 foi formada, para concluir,

por fim, a fase de tratamento e interpretação dos dados (BARDIN, 2011), e, conseqüentemente, a etapa de relatório (ELO; KYNGÄS, 2008). É importante ainda explicar que, os resultados que foram alcançados com a análise de narrativas e aqueles que foram alcançados com a análise de conteúdo possuem a mesma natureza teórica (isto é, são os elementos que podem causar tensões na identidade profissional de professores brasileiros na pós-graduação *stricto-sensu*), apesar da diferente origem metodológica.

Figura 17 – Abstração de todas as circunstâncias políticas, institucionais e sociais identificadas com a análise dos dados coletados



Fonte: elaborada pelo autor.

Conforme a Figura 17, vê-se que foram identificadas quinze circunstâncias capazes de influenciar a ocorrência das tensões na identidade profissional de professores no cenário da pós-graduação *stricto-sensu* brasileira. Disso, as “circunstâncias políticas” e as “sociais” obtiveram o maior número de subcategorias (6), indicando que, dentro dos casos analisados, elas foram as principais responsáveis pelas tensões dos professores participantes.

De forma a complementar esses achados, no último instrumento de coleta dos dados – Vinheta 2 (“O Caso Lana”) – os oito participantes precisaram somente selecionar, dentre as três circunstâncias listadas, qual ou quais delas seriam responsáveis pelo sentimento de desamparo, pela perda de entusiasmo e de idealismo da professora Lana. Inicialmente, é pertinente afirmar que os professores utilizaram de suas próprias experiências na pós-graduação *stricto-sensu* para fazer sentido da situação apresentada no instrumento.

A seguir, o Quadro 44 traz os resultados obtidos com a Vinheta 2.

Quadro 44 – Resultados obtidos acerca da experiência da professora Lana (Vinheta 2)

Participantes	Circunstâncias políticas	Circunstâncias institucionais	Circunstâncias sociais
Professora Sara	X	X	X
Professor Bento			X
Professora Fabiana	X	X	
Professora Emília	X	X	
Professora Clarisse	X	X	
Professora Luise	X		X
Professora Joana		X	
Professora Antônia	X	X	
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>3</b>

Fonte: elaborado pelo autor.

A professora Sara escolheu todas as três circunstâncias, ao passo que ela experienciou tensões causadas pelas duas últimas, conforme reforçado no Quadro 36. Este exemplo é similar ao da professora Clarisse, que escolheu as “circunstâncias políticas” e as “institucionais”, e, em conformidade com a sua narrativa, experienciou uma tensão causada por todas as três, incluindo as “circunstâncias sociais”. Além desses dois exemplos, outros também podem ser encontrados, ao comparar o conteúdo dos Quadros 36 e 44. Uma última menção importante, entretanto, deve ser feita, porque, diferente dos demais casos, não houve compatibilidade entre a experiência da professora Emília e as escolhas que ela fez na Vinheta 2.

Frente a isso, ao considerar os dados coletados com todos os instrumentos, identificou-se a predominância, no contexto brasileiro, das circunstâncias de ordem política no que se refere à ocorrência de tensões na identidade profissional de professores da PG *stricto-sensu*. A seguir, a Seção 5 faz um fechamento acerca dos resultados, culminando na indicação das contribuições teórico-metodológicas e sociais, assim como das principais implicações gerenciais e limitações desta pesquisa. Ao final, é apresentada uma agenda com direcionamentos para estudos futuros.

## 5 ANÁLISES ADICIONAIS – CONTRIBUIÇÕES, IMPLICAÇÕES, LIMITAÇÕES E AGENDA DE PESQUISA

O estudo da identidade, como já abordado nessa dissertação, possui suas raízes em um conjunto bastante diversificado de teorias e pesquisadores. O que abrange elementos da história biográfica dos indivíduos, compreendendo o período da infância até o fim da vida, atravessando os domínios escolares, acadêmicos e profissionais. Entender, então, que a identidade está dentro de um “contínuo temporal” fez com que o caso da professora Emília, por exemplo, fosse tomado a partir da concepção de que a identidade é construída através de uma complexa interação entre processos cognitivos, afetivos e sociais (VIGNOLES et al., 2006), e que envolve não apenas o “eu”, mas também o “nós” (VIGNOLES; SCHWARTZ; LUYCKX, 2011).

Isto é, ao ter sido criada em um contexto de “muita cobrança”, de “exigências por altos resultados” e de “rigidez e repressão da espontaneidade”, a professora Emília, ao ter que encarar o desafio profissional de atuar na pós-graduação *stricto-sensu*, começou a vivenciar uma tensão em sua identidade profissional. Isso porque, desde criança, Emília sofreu influência externa nos significados atribuídos à si própria e, posteriormente, à profissão, haja vista que foi mencionado também como o desempenho dos colegas interfere na percepção que a professora Emília possui de sua eficácia profissional (NEVGI; LÖFSTRÖM, 2015).

O principal *insight* que se tem dessa dinâmica interação entre o autoconceito de alguém e a estrutura social (CARTER, 2014; STETS; BURKE, 2014), é que, no âmbito dessa pesquisa, os professores parecem assumir muito mais um “senso de coletividade” (ou seja, interpretações mais plurais de suas identidades) do que uma compreensão mais individualizada de si próprios. Então, quando esse coletivo “falha”, como nos casos dos participantes Bento, Clarisse, Joana e Antônia, surgem os sentimentos de frustração, incerteza, isolamento, indignação, decepção, etc.

E essa interação comporta não somente as tensões do nível externo, mas também as do nível interno, visto que, por exemplo, as visões da comunidade (SMAGORINSKY et al., 2004) foram um dos motivos que fizeram a professora Fabiana sentir que o seu trabalho como pesquisadora não era respeitado, valorizado e reconhecido, como indicado no excerto: “Eu sonho com um milagre que me faça me sentir respeitada enquanto pesquisadora”. É a partir dessa frustração que as suas identidades de papel e social se justapõem, uma vez que, considerando o âmbito da narrativa, para Fabiana não é suficiente saber que está sendo eficaz profissionalmente (NEVGI; LÖFSTRÖM, 2015), porque ela também sabe que “ninguém nota, ninguém reconhece”.

Todavia, é nas singularidades das experiências pessoais e profissionais de cada um dos oito professores participantes desta dissertação, que a fluidez e a dinamicidade da identidade se refletem (AKKERMAN; MEIJER, 2011). É claro que o ambiente externo (ou ambiente social), formado pelas interações e expectativas coletivas (SERPE; STRYKER, 2011; RODRÍGUEZ et al., 2014; KRUIZINGA et al., 2016), é capaz de moldar como os indivíduos veem a si próprios, como veem os outros e como imaginam ser percebidos pelo outro – como identificado na tensão do professor Bento – no entanto, não podem ser desconsiderados os fatores pessoais intrínsecos, os interesses, as habilidades, as motivações etc. de cada indivíduo (PILLEN; BEIJAARD; DEN BROK, 2013b; HANNA et al., 2019), que acabam por dar forma aos seus processos emocionais e cognitivos de autocompreensão e de autodefinição (ESTEBAN-GUITART; MOLL, 2014).

Isto posto, quando no sexto caso a professora Luise sente que a sua posição no coletivo “grupo de pesquisa” está sendo ameaçada pelas atitudes de sua orientanda (“a atividade que ela desenvolvia e os instrumentos que utilizava contrastavam com os princípios éticos da teoria que

estudávamos [...]”), ela procura proteger e com isso validar as características particulares que a diferenciam daquilo que ela não é (ou seja, alguém que trata a fundamentação teórica como um “verniz”, desconsiderando como isso pode afetar “o nosso modo de ser e estar no mundo”). Na teoria, é o que diferencia o “eu” do “não eu” (ONORATO; TURNER, 2004). E na prática, Luise fez isso para proteger a própria categoria social. O que termina por contribuir com a proposição de que a identidade profissional é formada por três dimensões, sendo elas: a) as representações sociais; b) a afirmação pessoal; e c) a apropriação de significados profissionais.

A seguir são esmiuçadas as principais contribuições e implicações deste estudo.

### 5.1 Contribuições teóricas e metodológicas

Em primeiro lugar, a partir dos resultados alcançados com esta pesquisa, considerando o modelo conceitual proposto, é possível fazer a proposição de uma definição abrangente, e que inclui achados inéditos, acerca da identidade profissional de professores brasileiros no contexto da pós-graduação *stricto-sensu*, e, conseqüentemente, das tensões que nela podem ocorrer. Esse conteúdo compõe o parágrafo logo em seguida:

No Brasil, a identidade profissional de professores da pós-graduação *stricto-sensu* tem a sua origem na junção dos elementos que compõem as identidades pessoal, social e de papel – o que pode ser visualizado, respectivamente, em três dimensões, sendo elas: afirmação pessoal, representações sociais e apropriação de significados profissionais. Essa identidade é, ao mesmo tempo, um mecanismo de reforço da história pessoal do indivíduo e de promoção dos grupos e categoriais sociais aos quais ele pertence, contemplando as interpretações e os significados que são atribuídos aos papéis exercidos. De modo que, sensível às circunstâncias de ordens política, institucional e social – como o produtivismo acadêmico, a obrigação de ministrar uma disciplina indesejada e a importância atribuída aos outros, respectivamente – a identidade profissional dos professores fica exposta à ocorrência de tensões; isto é, dissonâncias de identidade, geralmente associadas aos sentimentos de frustração, desânimo, tristeza, angústia, entre outros.

Em síntese, a principal contribuição teórica dessa dissertação parte da consideração da literatura sobre a identidade como um todo, e não apenas dos estudos centrados no “casulo” das tensões, o que possibilitou agregar ao estudo teorias clássicas, como o interacionismo simbólico estrutural e a abordagem sociocultural da identidade, assim como as contribuições de teóricos seminais – como Claude Dubar, Michael Hogg, Deborah Terry e Katherine White – sem deixar de considerar trabalhos recentes e centrados exclusivamente na discussão a respeito das tensões na identidade profissional de professores, como os estudos de Pillen, Beijgaard e den Brok, etc.

Frente a isso, as onze tensões identificadas – conforme o Quadro 36 – podem contribuir para o desenvolvimento de novos estudos a respeito do tema aqui estudado, visto que envolvem uma pluralidade de elementos comuns a inúmeras profissões no Brasil, como: a desvalorização, a sobrecarga e a própria falta de sentido no trabalho realizado. Assim, a presente pesquisa lança luz sobre o papel que a biografia dos indivíduos, os relacionamentos com os outros, envolvendo colegas e familiares, os cenários político e institucional, bem como a maneira particular com a qual cada um deles enxerga o mundo, têm não apenas no processo de construção e reconstrução das múltiplas identidades que os compõem, mas também no que tange à definição dos caminhos e das escolhas que tomarão ao longo dos anos de exercício profissional.

Em segundo lugar, metodologicamente essa dissertação trouxe alguns diferenciais que podem servir de validação à robustez das pesquisas qualitativas. O uso dos diários reflexivos e da análise de narrativas, em conjunto com as vinhetas e a análise de conteúdo, permitiu o acesso a momentos determinantes (e sensíveis) na história de vida dos sujeitos, que, muito dificilmente, poderiam ter sido acessados – com a mesma profundidade – por meio de técnicas quantitativas. Um desdobramento disso é que, futuramente, os 20 sentimentos identificados como associados às tensões na IP dos professores podem ser agrupados como dimensão de uma escala.

Além disso, o caminho metodológico percorrido com a análise das narrativas é inédito, nos parâmetros da pesquisa, tendo em vista que é resultado de uma combinação entre elementos propostos em diferentes fontes bibliográficas. Soma-se a isso, os direcionamentos, em conjunto, da narratologia e da etnometodologia. Em suma, tanto as etapas da análise de narrativas, como as vinhetas elaboradas – para aplicação nesta pesquisa – podem servir de sustentação para novos estudos que queiram focar nos significados e nas relações entre os mundos pessoal e social dos indivíduos, sem desconsiderar o contexto sócio-histórico e a temporalidade de suas ações.

## **5.2 Contribuições sociais**

Sabendo que a vida social é marcada por uma série de eventos (negativos ou positivos) que pode influenciar, dentre outros atributos, nas crenças, nos valores e nas atitudes das pessoas, o presente estudo pode contribuir para uma melhor compreensão do exercício docente no Brasil, permitindo um mergulho sistemático nas experiências pessoais e profissionais dos professores.

Entender como a precarização da profissão é elemento de redução do sentido atribuído ao trabalho torna possível a manutenção e a propagação de um debate acerca do adoecimento e de um desânimo generalizado no Ensino Superior – que compreende os professores e os alunos, diga-se. Diante disso, o que pode ser feito? Como solucionar essa crise? O quê e como ela afeta na vida dos acadêmicos? São estas algumas das perguntas que avivam o debate.

E, ainda, se uma “crise de identidade” aflige os acadêmicos, como isso é refletido para o restante da sociedade? Como mostrado nos resultados desta dissertação, a falta de valorização e de reconhecimento têm minado, dentre outros aspectos, a produção científica de qualidade (o que pode ser melhor visualizado no caso da professora Fabiana). Soma-se a isso a concorrência desenfreada por verbas e publicações, os jogos de poder e de influência que são perpetuados no contexto da pós-graduação *stricto-sensu* em virtude de uma realidade micropolítica sustentada, em partes, pelo sistema atual de avaliação da CAPES.

É desse panorama que emergem as contribuições sociais do estudo. É desse panorama, cheio de incertezas, que surge o entendimento acerca do papel desempenhado pelas identidades na estrutura social – em um constante processo de interação. Isto posto, as tensões na identidade profissional dos professores têm origem nessa estrutura e nela interferem. Interferem quando a docente decide não ministrar uma disciplina (e se ausentar do programa), para proteger a própria saúde emocional; quando o docente se sente desrespeitado pelos colegas – ou pelos alunos –, e isso faz com que ele deixe de desempenhar algumas de suas atividades com o mesmo idealismo e o mesmo entusiasmo de outrora; ou quando uma simples banca de dissertação pode fazer com que dúvidas a respeito da própria competência profissional ponham em xeque toda uma carreira.

A seguir, são apresentadas as implicações gerenciais da pesquisa.

### **5.3 Implicações gerenciais**

As implicações gerenciais deste estudo podem ser divididas em três blocos.

O primeiro diz respeito ao papel dos atores governamentais no nível federal. Com isso, os resultados aqui reunidos podem apoiar a criação de políticas públicas, junto à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e outros órgãos e fundações responsáveis pelo fomento e promoção da produção científica no país, que tenham por objetivo reduzir as desigualdades no repasse de verbas aos programas de pós-graduação *stricto-sensu*. Isso pode ser feito, por exemplo, ao considerar critérios socioeconômicos do corpo docente, uma vez que a escassez de bolsas é um dos principais resultados da “precarização das condições de pesquisa” tão apontada pelos professores participantes deste estudo.

Como dito pela professora Joana, o “contato com os alunos” é o seu principal vetor de motivação na pós. À vista disso, se algo ameaça a segurança e o interesse dos alunos em relação à permanência deles em um curso de mestrado ou doutorado, é de se esperar que os professores/orientadores que com eles tenham contato também sejam afetados negativamente. O que auxilia no reforço desse primeiro bloco de implicações gerenciais da pesquisa – direcionadas à atuação de gestores públicos na esfera educacional.

O segundo bloco compreende a função que os departamentos de gestão de pessoas das universidades podem executar no desenvolvimento da carreira dos professores, mesmo quando já não houver possibilidade de progressão acadêmica. E isso pode ser alcançado com ações que estimulem o empoderamento docente, pautado, sobretudo, na valorização e no suporte dos objetivos de ensino e de pesquisa desses profissionais, promovendo, dessa forma, melhoria nas vidas individual e organizacional. Nesse mesmo campo de atuação, ao considerar as tensões descritas e os sentimentos a elas associados, podem ser desenvolvidos “sistemas de suporte” para mapear como os professores estão se sentido em relação a questões diversas, como: relações e ambiente de trabalho, assistência e políticas institucionais, entre outros, a depender de cada realidade.

Por fim, o último bloco de implicações gerenciais diz respeito ao uso que profissionais da gestão de pessoas, de modo geral, podem fazer dos resultados desta pesquisa. Portanto, esses profissionais, para garantir boas condições de trabalho e funcionários bem motivados, precisam considerar aspectos que reduzam a competição do tipo “predatória” e a sobrecarga de trabalhos, por exemplo, ressaltando a necessidade de comportamentos éticos, cooperação e respeito entre os funcionários de todos os níveis organizacionais. E isso pode ser feito pelas organizações por meio de: análises da qualidade de vida no trabalho, do enriquecimento de cargos, dos processos relacionados à autogestão de carreira, à diversidade e inclusão nas organizações, etc.

#### **5.4 Limitações da pesquisa**

Metodologicamente, pode-se falar que a pesquisa apresentou algumas limitações, visto que a coleta dos dados se estendeu por um período além do previsto pelo pesquisador. Isso pode ser explicado pelo fato de que, o uso dos diários/vinhetas e a aplicação *online* acabou resultando em um “afastamento” em relação aos participantes. Com isso, muitos professores abandonaram o preenchimento dos instrumentos (no meio do processo), quando já tinham aceitado participar. Algo que, provavelmente, não teria acontecido – pelo menos não com a mesma frequência – se tivessem sido conduzidas, por exemplo, entrevistas semiestruturadas.

Em complemento, a ausência *física*<sup>4</sup> do pesquisador no momento em que a coleta dos dados estava, de fato, sendo efetivada também levou a outras limitações, como: preenchimentos incompletos e não observação dos direcionamentos presentes nos diários e nas vinhetas. Isso é apontado, porque houve um desgaste do pesquisador, que resultou na necessidade de considerar algumas simplificações na pesquisa, em virtude do tempo para a sua conclusão. O abandono do

---

<sup>4</sup> Essa “ausência” é entendida, no sentido de que, assim como nas entrevistas, poderiam ter sido criadas salas – em plataformas como o *Google Meet* – no momento em que os professores estivessem escrevendo suas respostas. No entanto, entende-se também que a presença do pesquisador, de alguma forma, poderia ter sido um incômodo.

uso de um dos *softwares* – inicialmente planejados na versão para a Qualificação – foi uma das mudanças que ocorreram na análise dos dados em decorrência desse cenário.

O modelo conceitual da pesquisa também apresentou algumas limitações, uma vez que se limitou a considerar somente três circunstâncias causadoras de tensões no nível externo. Isso é melhor compreendido quando se pode perceber os impactos da COVID-19 – uma situação até então sem precedentes, quando se olha para as modificações radicais no ensino e na pesquisa – na saúde e na própria experiência profissional dos docentes, e que não se encaixam dentro destas circunstâncias, mas que, definitivamente, podem, a partir de futuras pesquisas, ajudar a compor o modelo das tensões na identidade profissional de professor no Brasil.

A seguir, na subseção 5.5, são reunidas as sugestões para estudos futuros.

### **5.5 Agenda de pesquisa**

Para novos estudos, sugere-se inicialmente a utilização do modelo conceitual proposto nesta pesquisa, considerando como sujeitos professores de programas de pós-graduação *stricto-sensu* de instituições privadas, buscando, desse modo, estabelecer comparações com a realidade aqui pormenorizada. Além disso, seguindo os moldes teórico-metodológicos desta dissertação, também são encorajadas pesquisas comparativas com professores de diferentes países.

Ademais, estudos futuros podem também pautar a ocorrência das tensões na identidade profissional de professores em decorrência da pandemia de COVID-19, buscando compreender melhor como esse momento impactou na vida pessoal e profissional desses sujeitos. Ainda, faz-se necessário expandir a investigação a respeito das tensões em outras categoriais profissionais, principalmente aquelas que estão mais expostas a contextos de insalubridade, desvalorização e precarização, por exemplo. E essas pesquisas podem seguir um viés tanto qualitativo, como um viés mais quantitativo, buscando, assim, abranger grandes amostras.

Quanto aos aspectos metodológicos, estudos futuros podem testar a adequação das três etapas da análise de narrativas – propostas nesta dissertação – assim como das vinhetas. Sugere-se, no entanto, que sejam feitas as alterações necessárias, na medida em que forem considerados outros sujeitos e outras temáticas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão de pesquisa que orientou a realização da presente dissertação foi a seguinte: “Como ocorrem as tensões na identidade profissional de professores da pós-graduação *stricto-sensu* brasileira?”. Para respondê-la, foi conduzida uma revisão extensiva da literatura a respeito do desenvolvimento das múltiplas identidades que compõem o ser humano, o que culminou na fundamentação de um modelo conceitual próprio<sup>5</sup>. Na aplicação prática deste modelo, realizou-se a triangulação dos instrumentos de coleta e das técnicas de análise dos dados, que foi possível a partir da contribuição de oito professores, oriundos de quatro das cinco regiões do país.

Isto posto, pode-se afirmar que o objetivo principal desta pesquisa foi alcançado, tendo em vista que os resultados analisados evidenciaram que os participantes experienciaram tensões em suas identidades profissionais que ocorreram em virtude, tanto das circunstâncias de ordens política, institucional e social – em que foi identificada a prevalência do primeiro grupo – como de justaposições entre as três dimensões associadas às identidades pessoal, social e de papel, o que também aponta para o alcance dos três objetivos específicos delineados.

Os resultados aqui agrupados, portanto, representam uma oportunidade que pode abrir, ou intensificar, o debate acerca da qualidade de vida no trabalho docente, de uma maneira geral, no Brasil. Isso porque, questões como a desvalorização, os cortes cada vez maiores de recursos, e a consequente precarização da profissão, se fazem acentuados em todos os níveis da educação, e não apenas na pós-graduação *stricto-sensu*. Com isso, espera-se que o estudo possa incentivar reflexões acerca de assuntos como: as relações aluno-professor (que podem, como mencionado, ser fator de motivação no trabalho); a pressão desenfreada e contínua por publicações – que não consideram o acúmulo de tarefas já associadas aos docentes; e o papel das relações sociais, que podem tanto ajudar como atrapalhar na atribuição de sentido e na identificação com o trabalho.

---

<sup>5</sup> Página 40.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. A.; BLIKSTEIN, I. Análise da narrativa. *In*: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

ALVESSON, M.; LEE ASHCRAFT, K.; THOMAS, R. Identity matters: reflections on the construction of identity scholarship in organization studies. **Organization**, v. 15, n. 1, p. 5-28, 2008. <https://doi.org/10.1177%2F1350508407084426>.

ANADÓN, M. *et al.* Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. **Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation**, v. 26, n. 1, p. 1-17, 2001.

AYDENIZ, M.; HODGE, L. L. Is it dichotomy or tension: I am a scientist. No, wait! I am a teacher!. **Cultural Studies of Science Education**, v. 6, n. 1, p. 165-179, 2011. <https://doi.org/10.1007/s11422-009-9246-x>.

BARBOUR, J. B.; LAMMERS, J. C. Measuring professional identity: A review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. **Journal of Professions and Organization**, v. 2, n. 1, p. 38-60, 2015. <https://doi.org/10.1093/jpo/jou009>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Lisboa: 2011.

BARTER, C.; RENOLD, E. 'I wanna tell you a story': exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 3, n. 4, p. 307-323, 2000. <https://doi.org/10.1080/13645570050178594>.

BARTHES, R. Introduction à l'analyse structurale des récits. **Communications**, v. 8, n. 1, p. 1-27, 1966.

BARTHES, R. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 300 p.

BARTLETT, L. Identity work and cultural artefacts in literacy learning and use: A sociocultural analysis. **Language and Education**, v. 19, n. 1, p. 1-9, 2005. <https://doi.org/10.1080/09500780508668801>.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. SPE, p. 97-126, 2015.

BAUER, M. Análise de conteúdo clássica uma revisão. *In*: BAUER, M.; GASKELL, G. (Eds.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 9. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. **Cambridge Journal of Education**, v. 39, n. 2, p. 175-189, 2009. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>.

BECK, J.; YOUNG, M. FD. The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: A Bernsteinian analysis. **British Journal of Sociology of Education**, v. 26, n. 2, p. 183-197, 2005. <https://doi.org/10.1080/0142569042000294165>.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.

BÉVORT, F.; SUDDABY, R. Scripting professional identities: How individuals make sense of contradictory institutional logics. **Journal of Professions and Organization**, v. 3, n. 1, p. 17-38, 2016. <https://doi.org/10.1093/jpo/jov007>.

BILLOT, J. The imagined and the real: Identifying the tensions for academic identity. **Higher Education Research & Development**, v. 29, n. 6, p. 709-721, 2010. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.487201>.

BLUDAU, H. *et al.* The power of protocol: Professional identity development and governmentality in post-socialist health care. **Czech Sociological Review**, v. 50, n. 6, p. 875-896, 2014.

BÖHME, G. Atmosphere as the fundamental concept of a new aesthetics. **Thesis Eleven**, v. 36, n. 1, p. 113-126, 1993. <https://doi.org/10.1177%2F072551369303600107>.

BOSWELL, J. N. *et al.* The role of mentoring relationships in counseling programs. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, v. 4, n. 3, p. 168-183, 2015. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2015-0007>.

BRIGGS, A. RJ. Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. **School Leadership and Management**, v. 27, n. 5, p. 471-485, 2007. <https://doi.org/10.1080/13632430701606152>.

BROWN, A. D. Identities and identity work in organizations. **International Journal of Management Reviews**, v. 17, n. 1, p. 20-40, 2015. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12035>.

BROWN, A. D. Identities in organization studies. **Organization Studies**, v. 40, n. 1, p. 7-22, 2019. <https://doi.org/10.1177%2F0170840618765014>.

BROWNELL, S. E.; TANNER, K. D. Barriers to faculty pedagogical change: Lack of training, time, incentives, and... tensions with professional identity?. **CBE—Life Sciences Education**, v. 11, n. 4, p. 339-346, 2012. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-09-0163>.

BUCKINGHAM, D.; JONES, K. New Labour's cultural turn: Some tensions in contemporary educational and cultural policy. **Journal of Education Policy**, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2001. <https://doi.org/10.1080/02680930010009796>.

BUENO, S. **Dicionário global escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Global Editora, 2007. p. 147.

BURKE, P. J. Identities and social structure: The 2003 Cooley-Mead award address. **Social Psychology Quarterly**, v. 67, n. 1, p. 5-15, 2004. <https://doi.org/10.1177%2F019027250406700103>.

BUSHER, H. Being a middle leader: Exploring professional identities. **School Leadership & Management**, v. 25, n. 2, p. 137-153, 2005. <https://doi.org/10.1080/13632430500036231>.

CANRINUS, E. T. *et al.* Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. **European Journal of Psychology of Education**, v. 27, n. 1, p. 115-132, 2012. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>.

CARTER, M. J. Gender socialization and identity theory. **Social Sciences**, v. 3, n. 2, p. 242-263, 2014. <https://doi.org/10.3390/socsci3020242>.

CATTONAR, B. Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. **Éducation et Francophonie**, v. 34, n. 1, p. 193-212, 2005. <http://hdl.handle.net/2078.1/71130>.

CHAPMAN, A.; PYVIS, D. Quality, identity and practice in offshore university programmes: Issues in the internationalization of Australian higher education. **Teaching in Higher Education**, v. 11, n. 2, p. 233-245, 2006. <https://doi.org/10.1080/13562510500527818>.

CHEN, CM.; LOU, MF. The effectiveness and application of mentorship programmes for recently registered nurses: a systematic review. **Journal of Nursing Management**, v. 22, n. 4, p. 433-442, 2014. <https://doi.org/10.1111/jonm.12102>.

CHERUBINI, L. Reconciling the tensions of new teachers' socialisation into school culture: A review of the research. **Issues in Educational Research**, v. 19, n. 2, p. 83-99, 2009.

CHIAPPINI, L.; LEITE, M. **O foco narrativo** (ou A polêmica em torno da ilusão). São Paulo: Ática, 1997.

CHIREMA, K. D. The use of reflective journals in the promotion of reflection and learning in post-registration nursing students. **Nurse Education Today**, v. 27, n. 3, p. 192-202, 2007. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.04.007>.

CHIRKINA, S. E. Features of formation of future educational psychologists' professional identity during their retraining. **Review European Studies**, v. 7, p. 161-165, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração** – 12. ed., Porto Alegre: McGraw Hill Brasil, 2016.

CÔTÉ, S. Identité et développement des milieux insulaires. **Le Québec des régions: vers quel développement**, p. 259-273, 1996.

CÔTÉ, J. E. Emerging adulthood as an institutionalized moratorium: Risks and benefits to identity formation. 2006. *In: J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.). **Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century***. American Psychological Association, Washington, DC, 2006, 85-116.

CÔTÉ, J. E. Identity studies: How close are we to developing a social science of identity? — An appraisal of the field. **Identity**, v. 6, n. 1, p. 3-25, 2006. [https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601_2).

CÔTÉ, J. E.; LEVINE, C. G. **Identity, formation, agency, and culture: A social psychological synthesis**. Mahwah: Psychology Press, 2014.

CRAFT, A.; JEFFREY, B. Creativity and performativity in teaching and learning: tensions, dilemmas, constraints, accommodations and synthesis. **British Educational Research Journal**, v. 34, n. 5, p. 577-584, 2008. <https://doi.org/10.1080/01411920802223842>.

DALY, A J. *et al.* Relationships in reform: The role of teachers' social networks. **Journal of Educational Administration**, v. 48, n. 3, p. 359-390, 2010. <https://doi.org/10.1108/09578231011041062>.

DARIO, V. C.; LOURENÇO, M. L. Cultura organizacional e vivências de prazer e sofrimento no trabalho: um estudo com professores de instituições federais de ensino superior. **Revista Organizações em Contexto**, v. 14, n. 27, p. 345-395, 2018. <https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v14n27p345-395>.

DAY, C. *et al.* The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. **British Educational Research Journal**, v. 32, n. 4, p. 601-616, 2006. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas - SP: Papyrus Editora, 2001.

DUBAR, C. Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. *In: COSTER, M. (Ed.). **Traité de Sociologie du Travail***. De Boeck Supérieur, 1998, p. 385-401. [https://doi.org/10.3917/dbu.coste.1998.01.0385#xd\\_co\\_f=MmZmNWQ0ODY4Yjg5NjVkJY2MxYTE1NzgyNDMyNTUwMzk=~](https://doi.org/10.3917/dbu.coste.1998.01.0385#xd_co_f=MmZmNWQ0ODY4Yjg5NjVkJY2MxYTE1NzgyNDMyNTUwMzk=~).

DUBAR, C. Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. **Sociétés Contemporaines**, v. 29, n. 1, p. 73-85, 1998.

DUGAS, D. *et al.* 'I'm being pulled in too many different directions': academic identity tensions at regional public universities in challenging economic times. **Studies in Higher Education**, v. 45, n. 2, p. 1-15, 2018. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1522625>.

DUGAS, D. *et al.* Shrinking budgets, growing demands: Neoliberalism and academic identity tension at regional public Universities. **AERA Open**, v. 4, n. 1, p. 1-14, 2018. <https://doi.org/10.1177%2F2332858418757736>.

- ECHABE, A. E. Role identities versus social identities: Masculinity, femininity, instrumentality and communality. **Asian Journal of Social Psychology**, v. 13, n. 1, p. 30-43, 2010. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2010.01298.x>.
- ELO, S; KYNGÄS, H. The qualitative content analysis process. **Journal of Advanced Nursing**, v. 62, n. 1, p. 107-115, 2008. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>.
- ESIN, C.; FATHI, M.; SQUIRE, C. Narrative analysis: The constructionist approach. In: FLICK, U. (Ed.). **The SAGE handbook of qualitative data analysis**, p. 203-216, 2014.
- ESTEBAN-GUITART, M.; MOLL, L. C. Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. **Culture & Psychology**, v. 20, n. 1, p. 31-48, 2014. <https://doi.org/10.1177%2F1354067X13515934>.
- FELDMAN, M. S. *et al.* Making sense of stories: A rhetorical approach to narrative analysis. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 14, n. 2, p. 147-170, 2004. <https://doi.org/10.1093/jopart/muh010>.
- FIORIN, J. L. Paixões, afetos, emoções e sentimentos. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 5, n. 2, 2007. <https://doi.org/10.21709/casa.v5i2.541>.
- FITZMAURICE, M. Constructing professional identity as a new academic: a moral endeavor. **Studies in Higher Education**, v. 38, n. 4, p. 613-622, 2013. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594501>.
- FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. Sage, 2014.
- FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>.
- FLORES, M. A. Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 2, p. 145-158, 2020. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>.
- FLUDERNIK, M. **An introduction to narratology**. New York, NY: Routledge, 2009.
- FRAY, AM.; PICOULEAU, S. Le diagnostic de l'identité professionnelle: une dimension essentielle pour la qualité au travail. **Management Avenir**, v. 38, n. 8, p. 72-88, 2010. <https://doi.org/10.3917/mav.038.0072>.
- FRIESEN, M. D.; BESLEY, S. C. Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. **Teaching and Teacher Education**, v. 36, p. 23-32, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>.
- GALANTE, A. C. *et al.* A vinheta como estratégia de coleta de dados de pesquisa em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 11, n. 3, p. 357-363, 2003.
- GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 7. ed. Editora Ática, 2004.

GERTSOG, G. A. *et al.* Professional identity for successful adaptation of students-a participative approach. **Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities**, v. 9, n. 1, p. 301-311, 2017.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**: coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

GIBSON, D. M.; DOLLARHIDE, C. T.; MOSS, J. M. Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of new counselors. **Counselor Education and Supervision**, v. 50, n. 1, p. 21-38, 2010. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00106.x>.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOODISON, I. **Studying teachers' lives**. London: Routledge, 2013.

GOULD, D. Using vignettes to collect data for nursing research studies: how valid are the findings?. **Journal of Clinical Nursing**, v. 5, n. 4, p. 207-212, 1996. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.1996.tb00253.x>.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUO, B. *et al.* The status of professional identity and professional self-efficacy of nursing students in China and how the medical documentaries affect them: A quasi-randomized controlled trial. **International Journal of Nursing Sciences**, v. 4, n. 2, p. 152-157, 2017.

HANNA, F. *et al.* Primary student teachers' professional identity tensions: The construction and psychometric quality of the professional identity tensions scale. **Studies in Educational Evaluation**, v. 61, p. 21-33, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.02.002>.

HENRY, A. Conceptualizing teacher identity as a complex dynamic system: The inner dynamics of transformations during a practicum. **Journal of Teacher Education**, v. 67, n. 4, p. 291-305, 2016. <https://doi.org/10.1177%2F0022487116655382>.

HOGG, M. A.; ABRAMS, D.; BREWER, M. B. Social identity: The role of self in group processes and intergroup relations. **Group Processes & Intergroup Relations**, v. 20, n. 5, p. 570-581, 2017. <https://doi.org/10.1177%2F1368430217690909>.

HOGG, M. A.; SMITH, J. R. Attitudes in social context: A social identity perspective. **European Review of Social Psychology**, v. 18, n. 1, p. 89-131, 2007. <https://doi.org/10.1080/10463280701592070>.

HOGG, M. A.; TERRY, D. J.; WHITE, K. M. A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. **Social Psychology Quarterly**, v. 58, n. 4, p. 255-269, 1995. <https://www.jstor.org/stable/2787127>.

HOGG, M. A. Social Identity Theory. *In*: MCKEOWN, S.; HAJI, R.; FERGUSON, N. (Eds). **Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory**. Peace Psychology Book Series. Springer, Cham, 2016. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-29869-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-29869-6_1).

HOHMAN, Z. P.; GAFFNEY, A. M.; HOGG, M. A. Who am I if I am not like my group? Self-uncertainty and feeling peripheral in a group. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 72, p. 125-132, 2017.

HOLLAND, D.; LACHICOTTE, W. Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity. **The Cambridge Companion to Vygotsky**, p. 101-135, 2007.

HONG, J.; GREENE, B.; LOWERY, J. Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. **Journal of Education for Teaching**, v. 43, n. 1, p. 84-98, 2017. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>.

HORTA, H.; SANTOS, J. M. Organizational factors and academic research agendas: An analysis of academics in the social sciences. **Studies in Higher Education**, p. 1-16, 2019. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1612351>.

HOTHOTH, S. Professional identity—product of structure, product of choice. **Journal of Organizational Change Management**, v. 21, n. 6, p. 721-742, 2008. <https://doi.org/10.1108/09534810810915745>.

HUGHES, R.; HUBY, M. The construction and interpretation of vignettes in social research. **Social Work and Social Sciences Review**, v. 11, n. 1, p. 36-51, 2012. <http://dx.doi.org/10.1921/swssr.v11i1.428>.

HUNTER, AB.; LAURSEN, S. L.; SEYMOUR, E. Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development. **Science Education**, v. 91, n. 1, p. 36-74, 2007. <https://doi.org/10.1002/sce.20173>.

INGOLD, T. The atmosphere. **Chiasmi International**, v. 14, p. 75-87, 2012. <https://doi.org/10.5840/chiasmi20121410>.

JACELON, C. S.; IMPERIO, K. Participant diaries as a source of data in research with older adults. **Qualitative Health Research**, v. 15, n. 7, p. 991-997, 2005. <https://doi.org/10.1177%2F1049732305278603>.

JENSEN, D. H.; JETTEN, J. Bridging and bonding interactions in higher education: social capital and students' academic and professional identity formation. **Frontiers in Psychology**, v. 6, p. 126-136, 2015.

JOFFE, H.; YARDLEY, L. Content and thematic analysis. *In*: MARKS, D. F.; YARDLEY, L. (Eds.). **Research methods for clinical and health psychology**. 1 ed. London: SAGE Publications, 2004. 258 p.

JOHNSON, M. D. *et al.* Multiple professional identities: examining differences in identification across work-related targets. **Journal of Applied Psychology**, v. 91, n. 2, p. 498, 2006. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.91.2.498>.

JORAM, E. Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 2, p. 123-135, 2007. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.032>.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M; GASKELL, G. (eds.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Edição digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KELCHTERMANS, G. Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. **Cambridge Journal of Education**, v. 26, n. 3, p. 307-323, 1996. <https://doi.org/10.1080/0305764960260302>.

KORKMAZ, H.; SENOL, Y. Y. Exploring first grade medical students' professional identity using metaphors: implications for medical curricula. **Medical Education Online**, v. 19, n. 1, p. 1-7, 2014. <https://doi.org/10.3402/meo.v19.20876>.

KREBER, C. Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. **Studies in Higher Education**, v. 35, n. 2, p. 171-194, 2010. <https://doi.org/10.1080/03075070902953048>.

KRUIZINGA, R. *et al.* Professional identity at stake: a phenomenological analysis of spiritual counselors' experiences working with a structured model to provide care to palliative cancer patients. **Supportive Care in Cancer**, v. 24, n. 7, p. 3111-3118, 2016.

LAMBERT, V. A.; LAMBERT, C. E. Qualitative descriptive research: An acceptable design. **Pacific Rim International Journal of Nursing Research**, v. 16, n. 4, p. 255-256, 2012.

LUNENBERG, M.; KORTHAGEN, F.; ZWART, R. Self-study research and the development of teacher educators' professional identities. **European Educational Research Journal**, v. 10, n. 3, p. 407-420, 2011.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. **Designing Qualitative Research**. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2016.

MARTINS, I. M. A paisagem potencializando a atmosfera fílmica em Viajo porque preciso, volto porque te amo. **Contemporânea**, v. 17, n. 2, p. 305-324, 2019. <http://dx.doi.org/10.9771/contemporanea.v17i2.26213>.

MASSA, L. D. B. *et al.* Síndrome de Burnout em professores universitários. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 27, n. 2, p. 180-189, 2016. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v27i2p180-189>.

MCDOUGALL, W. Of the words character and personality. **Journal of Personality**, v. 1, n. 1, p. 3-16, 1932.

MCLEAN, M. *et al.* More than just teaching procedural skills: How RN clinical tutors perceive they contribute to medical students' professional identity development. **The Australasian Medical Journal**, v. 8, n. 4, p. 122-131, 2015.

MILLER, D. *et al.* **Citizenship and national identity**. Cambridge, UK, 2000.

MUNARETTO, L. F.; CORRÊA, H. L.; DA CUNHA, J. A. C. Um estudo sobre as características do método Delphi e de grupo focal, como técnicas na obtenção de dados em pesquisas exploratórias. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 6, n. 1, p. 9-24, 2013.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. 2, p. 184-189, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>.

NEUENDORF, K. A.; KUMAR, A. Content analysis. *In*: MAZZOLENI, G. (Ed.). **The international encyclopedia of political communication**. Wiley Blackwell, 2015. 1800 p.

NEVGI, A.; LÖFSTRÖM, E. The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. **Studies in Educational Evaluation**, v. 46, p. 53-60, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.003>.

NICKEL, J.; ZIMMER, J. Professional identity in graduating teacher candidates. **Teaching Education**, v. 30, n. 2, p. 145-159, 2019. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1454898>.

NOBLE, C. *et al.* Becoming a pharmacist: the role of curriculum in professional identity formation. **Pharmacy Practice**, v. 12, n. 1, p. 1-13, 2014.

OAKES, P. J.; TURNER, J. C.; HASLAM, S. A. Perceiving people as group members: The role of fit in the salience of social categorizations. **British Journal of Social Psychology**, v. 30, n. 2, p. 125-144, 1991. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1991.tb00930.x>.

OCHS, E. Narrative lessons. *In*: DURANTI, A. (Ed.). **A companion to linguistic anthropology**. 1 ed. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltda: 2004. 645 p.

O'CONNOR, K. E. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 1, p. 117-126, 2008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>.

ONEGA, S.; LANDA, J. A. G. (Eds.). **Narratology: an introduction**. New York, NY: Routledge, 2014.

ONORATO, R. S.; TURNER, J. C. Fluidity in the self-concept: the shift from personal to social identity. **European Journal of Social Psychology**, v. 34, n. 3, p. 257-278, 2004. <https://doi.org/10.1002/ejsp.195>.

PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação *stricto-sensu*: Uma ameaça à solidariedade entre pares?. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 13, n. 1, p. 1-18, 2015.

PENUEL, W. R.; WERTSCH, J. V. Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. **Educational Psychologist**, v. 30, n. 2, p. 83-92, 1995. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002_5).

PETTIFER, A.; CLOUDER, L. Clinical supervision: a means of promoting reciprocity between practitioners and academics. **Learning in Health and Social Care**, v. 7, n. 3, p. 168-177, 2008. <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2008.00186.x>.

PILLEN, M.; BEIJAARD, D.; DEN BROK, P. Professional identity tensions of beginning teachers. **Teachers and Teaching**, v. 19, n. 6, p. 660-678, 2013. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>.

PILLEN, M. T.; DEN BROK, P. J.; BEIJAARD, D. Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. **Teaching and Teacher Education**, v. 34, p. 86-97, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.003>.

PIRES, A. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. *In*: POUPART, J. *et al.* (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 154-211.

POLIZZI, A.; CLARO, J. ACS. O impacto de bem-estar no trabalho e capital psicológico sobre intenção de rotatividade: Um estudo com professores. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 20, p. 1-27, 2019.

PROVALIS RESEARCH. **Qualitative Data Analysis Software – QDA Miner**. Disponível em: <https://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software/>. Acesso: 02 nov. 2020.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, p. 76-97, 2006.

REISETTER, M. *et al.* Counselor educators and qualitative research: Affirming a research identity. **Counselor Education and Supervision**, v. 44, n. 1, p. 2-16, 2004. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2004.tb01856.x>.

RÉVILLION, A. S. P. A utilização de pesquisas exploratórias na área de marketing. **Revista Interdisciplinar de Marketing**, v. 2, n. 2, p. 21-37, 2003.

RICHMOND, G.; JUZWIK, M. M.; STEELE, M. D. Trajectories of teacher identity development across institutional contexts: Constructing a narrative approach. **Teachers College Record**, v. 113, n. 9, p. 1863-1905, 2011.

RIESSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**. Thousand Oaks: Sage, 2008.

RODRÍGUEZ, C. *et al.* Family physicians' professional identity formation: a study protocol to explore impression management processes in institutional academic contexts. **BMC Medical Education**, v. 14, n. 1-11, p. 184-195, 2014. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-184>.

ROSS, J. *et al.* Teacher experiences and academic identity: The missing components of MOOC pedagogy. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, v. 10, n. 1, p. 57-69, 2014.

RUOHOTIE-LYHTY, M. Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. **Teaching and Teacher Education**, v. 30, p. 120-129, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>.

RUOHOTIE-LYHTY, M.; MOATE, J. Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. **Teaching and Teacher Education**, v. 55, p. 318-327, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.022>.

SACHS, J. Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. **Journal of Education Policy**, v. 16, n. 2, p. 149-161, 2001. <https://doi.org/10.1080/02680930116819>.

SCHMID, W. **Narratology: an introduction**. Alexander Starritt (Trad.). Berlin, German: Walter de Gruyter GmbH & Co, 2010.

SCHWARTZ, S. J. The evolution of Eriksonian and, neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. **Identity: An International Journal of Theory and Research**, v. 1, n. 1, p. 7-58, 2001. <https://doi.org/10.1207/S1532706XSCHWARTZ>.

SCHWARTZ, S. J. A new identity for identity research: Recommendations for expanding and refocusing the identity literature. **Journal of Adolescent Research**, v. 20, n. 3, p. 293-308, 2005. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0743558405274890>.

SCHWARTZ, S. J. *et al.* Identity development, personality, and well-being in adolescence and emerging adulthood: Theory, research, and recent advances. **Handbook of Psychology, Second Edition**, v. 6, 2012.

SCHWARTZ, S. J.; LUYCKX, K.; CROCETTI, E. What have we learned since Schwartz (2001)? A reappraisal of the field of identity development. **The Oxford handbook of identity development**, p. 539-561, 2015.

SERPE, R. T.; STRYKER, S. The symbolic interactionist perspective and identity theory. *In*: SCHWARTZ, S. J.; LUYCKX, K.; VIGNOLES, V. L. (Eds.). **Handbook of identity theory and research**. Springer, New York, NY, 2011. p. 225-248.

SILVERMAN, D. (Ed.). **Qualitative research**. Londres: Sage, 2016.

SINCLAIR, C.; WOODWARD, H. The impact of reflective journal writing on student teacher professional development. **Journal of the International Society for Teacher Education**, v. 1, n. 1, p. 50-58, 1997.

SINGH, G.; RICHARDS, J. C. Teaching and learning in the language teacher education course room: A critical sociocultural perspective. **RELC Journal**, v. 37, n. 2, p. 149-175, 2006. <https://doi.org/10.1177%2F0033688206067426>.

SKELTON, A. Teacher identities in a research-led institution: in the ascendancy or on the retreat?. **British Educational Research Journal**, v. 38, n. 1, p. 23-39, 2012. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.523454>.

SLAY, H. S.; SMITH, D. A. Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. **Human Relations**, v. 64, n. 1, p. 85-107, 2011. <https://doi.org/10.1177%2F0018726710384290>.

SMAGORINSKY, P. *et al.* Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. **Journal of Teacher Education**, v. 55, n. 1, p. 8-24, 2004. <https://doi.org/10.1177%2F0022487103260067>.

SOREIDE, G. E. Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 12, n. 5, p. 527-547, 2006. <https://doi.org/10.1080/13540600600832247>.

STARCIC, A. I. *et al.* Students' attitudes on social network sites and their actual use for career management competences and professional identity development. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)**, v. 12, n. 05, p. 65-81, 2017.

STEBBINS, R. A. **Exploratory research in the social sciences**. Thousand Oaks: Sage, 2001.

STENBERG, K. *et al.* Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. **European Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 2, p. 204-219, 2014. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>.

STETS, J. E.; BURKE, P. J. The development of identity theory. **Advances in Group Processes**, v. 31, n. 1, p. 57-97, 2014. <https://doi.org/10.1108/S0882-614520140000031002>.

STETS, J. E.; SERPE, R. T. Identity theory. *In*: DELAMATER, J.; WARD, A. (Eds.). **Handbook of social psychology**. Springer, Dordrecht, 2013. p. 31-60.

STRYKER, S.; BURKE, P. J. The past, present, and future of an identity theory. **Social Psychology Quarterly**, v. 63, n. 4, p. 284-297, 2000. <https://www.jstor.org/stable/2695840>.

STRYKER, S. From Mead to a structural symbolic interactionism and beyond. **Annual Review of Sociology**, v. 34, p. 15-31, 2008. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134649>.

TAO, J.; GAO, X. Teacher agency and identity commitment in curricular reform. **Teaching and Teacher Education**, v. 63, p. 346-355, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>.

TATEO, L. O que você entende por "professor"? pesquisa psicológica sobre identidade profissional do docente. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 344-353, 2012.

TAYLOR, L. A. How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. **Teaching and Teacher Education**, v. 61, p. 16-25, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.008>.

THOMAS, L.; BEAUCHAMP, C. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 4, p. 762-769, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.007>.

TREDE, F.; MACKLIN, R.; BRIDGES, D. Professional identity development: a review of the higher education literature. **Studies in Higher Education**, v. 37, n. 3, p. 365-384, 2012.

TREPTE, S.; LOY, L. S. Social Identity Theory and Self-Categorization Theory. **The International Encyclopedia of Media Effects**, p. 1-13, 2017. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0088>.

TURNER, J. C.; ONORATO, R. S. Social identity, personality, and the self-concept: A self-categorization perspective. **The Psychology of the Social Self**, p. 11-46, 1999.

VÄHÄSANTANEN, K. *et al.* Professional agency in a university context: Academic freedom and fetters. **Teaching and Teacher Education**, v. 89, p. 1-12, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103000>.

VAN DER WAL, M. M. *et al.* Impact of early career teachers' professional identity tensions. **Teaching and Teacher Education**, v. 80, p. 59-70, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.001>.

VAN LANKVELD, T. *et al.* Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. **Higher Education Research & Development**, v. 36, n. 2, p. 325-342, 2017. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>.

VÉLEZ-RENDÓN, G. From social identity to professional identity: Issues of language and gender. **Foreign Language Annals**, v. 43, n. 4, p. 635-649, 2010. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01113.x>.

VIGNOLES, V. L. *et al.* Beyond self-esteem: influence of multiple motives on identity construction. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 90, n. 2, p. 308-333, 2006. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.90.2.308>.

VIGNOLES, V. L.; SCHWARTZ, S. J.; LUYCKX, K. Introduction: Toward an integrative view of identity. *In*: VIGNOLES, V. L.; SCHWARTZ, S. J.; LUYCKX, K (Eds.). **Handbook of identity theory and research**. Springer, New York, NY, 2011. p. 1-27.

VOLKMANN, M. J.; ANDERSON, M. A. Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. **Science Education**, v. 82, n. 3, p. 293-310, 1998.

VYGOTSKY, L. Interaction between learning and development. **Readings on the Development of Children**, v. 23, n. 3, p. 34-41, 1978.

VYGOTSKY, L. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. **Soviet Psychology**, v. 17, n. 4, p. 3-35, 1979.

WANG, X. Investigation on the professional identity of senior high school English teachers. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 5, n. 4, p. 769-774, 2014.

WARIN, J. *et al.* Resolving identity dissonance through reflective and reflexive practice in teaching. **Reflective Practice**, v. 7, n. 2, p. 233-245, 2006. <https://doi.org/10.1080/14623940600688670>.

WETHERELL, M. The field of identity studies. *In*: WETHERELL, M.; MOHANTY, C. T. (Eds.). **The Sage handbook of identities**, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2010.

WILLETTS, G.; CLARKE, D. Constructing nurses' professional identity through social identity theory. **International Journal of Nursing Practice**, v. 20, n. 2, p. 164-169, 2014. <https://doi.org/10.1111/ijn.12108>.

WINTER, R. P.; O'DONOHUE, W. Academic identity tensions in the public university: Which values really matter?. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 34, n. 6, p. 565-573, 2012. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.716005>.

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. "Deixa eu te contar uma coisa...": Possibilidades do uso de narrativas e sua análise nas pesquisas em organizações. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, p. 25-36, n. 3, 2014. <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1521>.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. **Teachers and Teaching**, v. 9, n. 3, p. 213-238, 2003. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>.

ZHANG, Y. *et al.* Chinese preservice teachers' professional identity links with education program performance: The roles of task value belief and learning motivations. **Frontiers in Psychology**, v. 7, p. 573-585, 2016. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00573>.

## APÊNDICE A - DEFINIÇÕES DE IDENTIDADE PROFISSIONAL

Artigos analisados	Definições de identidade profissional
Lunenberg, Korthagen e Zwart (2011)	<p>“Visões relativamente estáveis e padrões de reflexão sobre ações profissionais e autoimagem” (KLAASSEN; BEIJAARD; KELCHTERMANS, 1999, p. 377). A identidade profissional também pode ser vista como a maneira pela qual os professores explicam e justificam suas ações em relação aos outros e ao contexto (COLDRON; SMITH, 1999; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).</p>
Bludau et al. (2014)	<p>A identidade profissional é dinâmica, compartilhada, relacional e um conceito internalizado do <i>self</i> que se desenvolve em um processo balanceado entre experiências pessoais e as expectativas dos outros (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; MACINTOSH, 2003; ÖHLÉN; SEGESTEN, 1998; ROBERTS, 2000).</p> <p>A identidade profissional está enraizada na história pessoal do indivíduo e é construída por meio de experiências profissionais e pessoais. Ela é discursiva. O que o indivíduo e o público esperam, neste caso, colegas e pacientes, é fundamental para entender o papel do profissional (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; ÖHLÉN; SEGESTEN, 1998).</p>
Wang (2014)	<p>Identidade profissional não é um processo estático, mas algo dinâmico. Não é apenas uma resposta à questão “Quem eu sou neste momento?”, mas também à questão “O que eu quero me tornar?” (BEIJAARD et al., 2004).</p>
Korkmaz e Senol (2014)	<p>Conforme Reissetter et al. (2004, p. 5), “a identidade profissional é a visão de alguém sobre o ser profissional mais as competências como um profissional, resultado de uma congruência entre a visão pessoal do mundo e a visão profissional”.</p>
Noble et al. (2014)	<p>Identidades profissionais são construídas através de um processo evolucionário e interativo, resultado de um indivíduo desenvolvendo um senso de “eu profissional”. Essas identidades são dinâmicas e mudam ao longo do tempo em resposta a uma ligação entre fatores internos, como emoções, motivação, e fatores externos: ou seja, como situações e a sociedade nos reconhecem em contextos de trabalho, as interações com os colegas e as experiências resultantes (SCANLON, 2011; BEAUCHAMP; THOMAS, 2009).</p>
Rodríguez et al. (2014)	<p>Uma identidade profissional é, portanto, criada e recriada através do discurso profissional. Através da atividade discursiva, a identidade profissional pode apenas ser entendida e explicada dentro do contexto em que as interações sociais são desempenhadas (SARANGI; ROBERTS, 1999).</p> <p>É importante destacar que a construção da identidade profissional começa nas instituições educacionais, como as escolas de medicina, onde os <i>trainees</i> internalizam as normas, valores e as relações de poder que caracterizam a identidade coletiva da profissão que eles aspiram fazer parte.</p>
McLean et al. (2015)	<p>A identidade profissional de uma pessoa é um conjunto de atributos, crenças, valores, motivos e experiências pelas quais ele/ela definirá a si mesmo dentro da profissão. A formação dessa identidade é complexa (influenciada por diversos fatores) e dinâmica (muda com o tempo). O desenvolvimento da identidade profissional é, portanto, construído socialmente através das interações com indivíduos e grupos dentro da profissão e fora dela (VÅGAN, 2011; CORNELISSEN; VAN WYK, 2007).</p>
Jensen e Jetten (2015)	<p>A formação da identidade profissional envolve o desenvolvimento de uma consciência dos valores, responsabilidades, mas também dos recursos pessoais que são essenciais no ambiente profissional futuro (BRUSS; KOPALA, 1993; ÖHLÉN; SEGESTEN, 1998; VASILE; ALBU, 2011).</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

## APÊNDICE A - DEFINIÇÕES DE IDENTIDADE PROFISSIONAL (Continuação)

Artigos analisados	Definições de identidade profissional
Chirkina (2015)	A análise de correlação dos resultados da pesquisa sobre o impacto da formação da identidade profissional de professores-psicólogos (ex-professores) mostrou que a natureza das relações entre as características pessoais do professor (antes de estudar na faculdade), psicólogo educacional (após o treinamento na faculdade) e psicólogo educacional prático (psicólogos de trabalho) expressaram diferentes características específicas, traçaram a presença de relações positivas e negativas entre medidas de traços de personalidade, nível cognitivo de consciência profissional e nível afetivo de consciência profissional.
Zhang et al. (2016)	Especificamente, nós argumentamos que a identidade profissional consiste de: (1) cognições sobre características ocupacionais, funções sociais, status social e demandas de competência, as quais são basicamente cognições e julgamentos de valor externo que se relacionam com o contexto; (2) experiências emocionais e sentimentos relacionados ao trabalho profissional, avaliações internas da profissão; e (3) tendências comportamentais, na forma de boa vontade e comprometimento para engajar-se na docência.
Kruizinga et al. (2016)	De uma perspectiva construtivista, identidade profissional é considerada como um processo contínuo de desenvolvimento que precisa ser (re) criada no ato do desempenho e em relação aos outros, sendo influenciada pelos valores e expectativas dentro da profissão (SCHEER; CATINA, 1993; KING; ROSS, 2004).
Gertsog et al. (2017)	Identidade profissional é percebida por nós como o estado da pessoa que é determinado pelo reflexo dela considerando o seu lugar na esfera profissional, suas habilidades e aptidões, direcionada pelos valores profissionais que provêm a aproximação holística e convicção na atividade profissional. Tendo o caráter imanente e integral inerente à personalidade, a identidade é formada no processo de identificação profissional. Nós concordamos com a opinião de Beijaard, Meijer e Verloop (2004) que determinam que a identidade profissional é um processo contínuo de integração de lados pessoais e profissionais do tornar-se professor.
Starcic et al. (2017)	Identidade profissional é um constituinte crítico da identidade, tal que as pessoas tendem a definir a si mesmas por suas profissões em arranjos sociais. O desenvolvimento de uma identidade profissional, de acordo com Christiansen e Bryan (1999), envolve atividades diárias e duradouras de: (1) moldar e ser moldado pelas relações com os outros, (2) participar de atividades e interpretar ações em relação aos outros e (3) desenvolver uma narrativa própria ou história de vida quando atribuir sentido às experiências diárias da vida.
Guo et al. (2017)	A identidade profissional é conhecida nas ciências sociais como identidade de carreira, ocupacional ou vocacional e refere-se ao autoconceito de alguém, baseado em atributos, valores, motivos e experiências (SCHWARTZ; VIGNOLES; LUYCKX, 2011; SLAY; SMITH, 2011).

Fonte: elaborado pelo autor.

**APÊNDICE B – VINHETA 1 (O CASO RIVER)**

Vinheta 1 - Johnnata Cavalcante (PPAC)

**O CASO RIVER:**



River é um professor e pesquisador brasileiro vinculado a um programa de pós-graduação *stricto-sensu* há mais de 10 anos. Ele leciona duas disciplinas que são intercaladas entre os semestres. Nos últimos dias, River tem experienciado diversos momentos de estresse, tristeza e frustração relacionados à profissão. Ontem, River comentou com um colega que está se sentindo incerto e inseguro quanto ao ensino e à pesquisa.

Fonte: elaborado pelo autor no *Microsoft Sway*.

Pergunta 1: O que você acha que aconteceu para River estar experienciando tais emoções?

Pergunta 2: Você acredita que a situação atual de River é algo comum entre professores da pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil? Por quê?

<https://sway.office.com/hnP1tk6KWzVVa08b?ref=Link>

## APÊNDICE C – VINHETA 2 (O CASO LANA)

Vinheta 2 - Johnnata Cavalcante (PPAC)



**O CASO LANA:**

Lana é uma professora e pesquisadora brasileira que leciona em um programa de pós-graduação *stricto-sensu* há 2 anos.

Além de ministrar uma disciplina na pós, Lana também é responsável por mais três disciplinas na graduação. Acostumada com o ritmo da docência no ensino superior, ela logo se adaptou à pós-graduação.

Mas esse cenário mudou, quando Lana começou a sentir-se desamparada. Isolou-se de seus colegas, e perdeu o entusiasmo e o idealismo que nutria pela profissão.

Fonte: elaborado pelo autor no *Microsoft Sway*.

Considerando as opções abaixo, assinale (com um X) aqueles elementos que você considera serem os responsáveis pela situação atual da professora Lana na pós-graduação *stricto-sensu*:

- Circunstâncias de ordem política – Condições que compõem ou que afetam o ambiente de trabalho;
- Circunstâncias de ordem institucional – Interações e elementos de dentro das instituições;
- Circunstâncias de ordem social – Influência do outro.

<https://sway.office.com/NGMn9EEfCPk5hqtw?ref=Link>

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a), por Johnnata Cavalcante Silva, para participar da pesquisa intitulada “TENSÕES NA IDENTIDADE PROFISSIONAL: Estudo com professores da pós-graduação *stricto-sensu* à luz da análise de narrativas”. Você NÃO deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Os dados serão coletados com a aplicação de três instrumentos de natureza qualitativa, sendo eles: duas vinhetas e um diário reflexivo. Essa aplicação será feita *online*, utilizando-se das ferramentas *Microsoft Sway* e *Microsoft Forms*, garantindo a segurança e também a facilidade de resposta. Você não precisará se identificar durante o preenchimento dos instrumentos, assim como terá sua identidade totalmente preservada pelos pesquisadores responsáveis. TODAS as informações obtidas serão utilizadas, unicamente para fins acadêmicos, não havendo nenhum pagamento ou recompensa por sua participação.

Destaca-se que, ao colaborar com esta pesquisa, você está colaborando com a formação de um novo mestre em Administração no Brasil, assim como com a perpetuação da ciência e a valorização das universidades públicas brasileiras. Apesar disso, este documento representa a formalização de um CONVITE, havendo a possibilidade de você se recusar a continuar na pesquisa em qualquer momento dela, podendo retirar o seu consentimento sem que isso lhe traga qualquer tipo de prejuízo. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. A qualquer momento você poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelos telefones e endereço dos pesquisadores.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

**Nome: Johnnata Cavalcante Silva**

**Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)**

**Contato: (85) 99246-5524 / [johnnatacs@alu.ufc.br](mailto:johnnatacs@alu.ufc.br)**

**Nome: Márcia Zabdiele Moreira**

**Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)**

**Contato: (85) 9907-4016 / [marciazabdiele@ufc.br](mailto:marciazabdiele@ufc.br)**

**Endereço institucional: Avenida da Universidade, 2431 – Benfica, Fortaleza – Ce, (CEP: 60020-180).**

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, 20 / 08 / 2020

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Johnnata Cavalcante Silva	28/08/2020	
Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
Márcia Zabdiele Moreira	28/08/2020	
Nome da orientadora	Data	Assinatura
Johnnata Cavalcante Silva	28/08/2020	
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura

## APÊNDICE E – EMAIL CONVITE PARA OS PROFESSORES

**De:** Johnnata Cavalcante Silva ([johnnatacs@alu.ufc.br](mailto:johnnatacs@alu.ufc.br))

**Assunto:** Convite pesquisa de dissertação – Universidade Federal do Ceará (UFC)

Boa tarde, prezada professora Sara!

Me chamo Johnnata Cavalcante Silva e sou mestrando no Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará (PPAC/UFC). Minha dissertação tem como título “Tensões na identidade profissional: estudo com professores da pós-graduação *stricto-sensu* à luz da análise de narrativas” e é orientada pela Profa. Dra. Márcia Zabdiele Moreira.

O objetivo da minha pesquisa consiste em: Investigar como ocorrem as tensões na identidade profissional de professores brasileiros na pós-graduação *stricto-sensu*. Diante disso, gostaríamos de convidá-la para participar como sujeito da pesquisa.

Os dados serão coletados de forma simples e *online*, atendendo às novas demandas que o atual período de pandemia impõe. Caso aceite participar da pesquisa, enviarei os *links* com os instrumentos de coleta que são preenchidos de maneira bastante acessível no *Microsoft Forms*, sem a necessidade de login ou cadastro prévio. Estamos trabalhando com o prazo de uma semana para o envio das respostas, contando a partir do recebimento da confirmação de participação.

Desde já, agradecemos imensamente a atenção.

Cordialmente,

Johnnata Cavalcante

## APÊNDICE F – CODIFICAÇÃO ABERTA

Camada de codificação I		Agrupamento
Códigos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insegurança;</li> <li>• Ansiedade;</li> <li>• Tristeza;</li> <li>• Medo;</li> <li>• Desânimo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cansaço;</li> <li>• Angústia;</li> <li>• Desmotivação;</li> <li>• Falta de sentido no trabalho realizado;</li> </ul>	<b>Sentimentos</b>
<p><b>Definição:</b> Abrange o conjunto de sentimentos que os professores participantes associaram à experiência do professor River na pós-graduação <i>stricto-sensu</i>.</p>		
<p><b>Trechos das vinhetas:</b> “As incertezas muitas vezes geram ansiedade e tristeza” (Sara); “Acredito que momentos de estresse acompanhados por tristeza e frustração podem estar relacionados muito mais à forma como o professor entende os seus sentimentos e a sua relação com a profissão do que algo que seja causado pela profissão em si” (Bento); “Tem dias que acho melhor mudar de carreira, fazer pão ou vender pastel na esquina, não vou ter que lidar com esse estresse” (Fabiana); “Esse quadro instável e ameaçador também gera angústia e frustração” (Clarisse); “O contexto da pós-graduação é extremamente desafiador, embora envolva, de modo muito direto, a pesquisa e o ensino, o que é extremamente rico, é constituído por demandas de produtividade e excelência que acabam por gerar ansiedade e frustração” (Antônia).</p>		
Camada de codificação II		Agrupamento
Códigos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pandemia;</li> <li>• Mudança;</li> <li>• Produtivismo acadêmico;</li> <li>• Desvalorização;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação com os colegas;</li> <li>• Preocupação com a situação dos alunos;</li> </ul>	<b>Circunstâncias externas</b>
<p><b>Definição:</b> Circunstâncias que surgiram como associadas à descrição da tensão experienciada pelo professor River, e que estão relacionadas com questões externas à docência. O entendimento é o de que a identidade profissional, assim como a identidade social, está sob constante influência do ambiente externo, compreendendo as interações, expectativas, papéis próprios e dos outros e, nesse caso, a própria pandemia de Covid-19, visto que ela afeta diretamente o exercício profissional.</p>		
<p><b>Trechos das vinhetas:</b> “Outro fator importante é que River está acostumado a um modo de lecionar e terá que se deslocar de sua zona de conforto” (Sara); “As exigências de produtividade no âmbito da pós-graduação são conhecidas (ou, pelo menos, deveriam ser) pelos docentes que se propõem ao credenciamento na pós” (Bento); “Por onde começar? Restrições de financiamento, falta de valorização e reconhecimento do trabalho (especialmente se for de humanidades em geral, ou pesquisa básica), precarização das condições de pesquisa com sobrecarga de trabalho (preciso ser secretária, pintora de parede, consertadora de computador e de ar condicionado, e agora ainda preciso ser editora de vídeo, contrarregra, produtora de conteúdo digital e tudo isso em minha casa)” (Fabiana); “Vivenciar uma nova realidade docente, afastado dos alunos e de colegas; sentir falta da interação afetiva das horas de almoço, do cafezinho; e ficar sensibilizado com a situação dos alunos, alguns com muitas dificuldades, outros, nem tanto, mas todos privados de ações do cotidiano que alimentam a vida familiar e social, principalmente” (Luise).</p>		
Camada de codificação III		Agrupamento
Códigos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Covid-19;</li> <li>• Síndrome de Burnout;</li> <li>• Ansiedade crônica;</li> </ul>		<b>Doenças</b>
<p><b>Definição:</b> Demonstra como as tensões na identidade profissional guardam uma relação muito próxima com a saúde dos professores, chamando atenção para como esse problema influencia na qualidade de vida que os sujeitos experimentam no trabalho.</p>		
<p><b>Trechos das vinhetas:</b> “Sem sombra de dúvidas, o contexto da pós-graduação <i>stricto-sensu</i> em nosso país potencializa os problemas que em geral o professor que trabalha em outros níveis de ensino já enfrenta. Eu, por exemplo, como professora da graduação há 11 anos e da pós-graduação há apenas 4 anos já estou em tratamento da Síndrome de Burnout e do transtorno de ansiedade, ambos em estágio crônico. Vários colegas do meu ambiente de trabalho também estão passando por momentos de tratamento terapêutico, devido a quadros semelhantes” (Emília); “Penso que sim, embora haja professores mais e menos sensíveis ao momento ou mais afeitos a aceitar os transtornos da vida, por conta de traços da personalidade ou por serem menos sujeitos a instabilidades emocionais” (Luise).</p>		

Fonte: elaborado pelo autor.

## APÊNDICE G – SUBCATEGORIAS OBTIDAS COM A ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS VINHETAS

Trechos das vinhetas	Participante
<p>“Por onde começar? Restrições de financiamento, falta de valorização e reconhecimento do trabalho (especialmente se for de humanidades em geral, ou pesquisa básica), precarização das condições de pesquisa.”</p> <p>“Porque a pós-graduação não é uma prioridade, por isso precarizada. Porque a pós-graduação é o espaço da excelência, e não do assistencialismo.”</p>	Fabiana
<b>Subcategoria I</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• FALTA DE ASSISTÊNCIA</li> </ul>	
Trechos das vinhetas	Participante
<p>“Tenho ciência de que o trabalho do professor universitário no Brasil seja precarizado e não valorizado como em muitos outros países.”</p>	Bento
<p>“Em segundo lugar, vivemos um quadro político muito desfavorável para o exercício acadêmico, que desqualifica a produção acadêmica e, conseqüentemente, o pesquisador. Esse quadro instável e ameaçador também gera angústia e frustração.”</p>	Luise
<b>Subcategoria II</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE</li> </ul>	
Trechos das vinhetas	Participante
<p>“Conforme mencionei na resposta anterior e a partir de exemplos que encontro na universidade onde atuo, muitos colegas acabam mergulhando em inúmeras atividades na universidade (que, muitas vezes, são opcionais) e negligenciam a sua saúde física e mental.”</p> <p>“Apesar de implicar no aumento da carga de trabalho sem acrescentar à remuneração do docente, o credenciamento na pós-graduação não é obrigatório, tampouco impacta em aspectos importantes da carreira, como o aumento de salário e as progressões funcionais.”</p>	Bento
<p>“Some-se a isso a cobrança sistemática e extremamente agressiva sobre os orientadores e os professores (eu não sou fiscal de prazo de meus orientandos, nem responsável pelas atitudes deles, mas é assim que sou tratada, desde a iniciação científica até o doutorado).”</p> <p>“Sobrecarga de trabalho (preciso ser secretária, pintora de parede, consertadora de computador e de ar-condicionado, e agora ainda preciso ser editora de vídeo, contrarregra, produtora de conteúdo digital e tudo isso em minha casa).”</p>	Fabiana
<p>“São diversas as causas que podem ser associadas a quadros como este. Em primeiro lugar, a grande quantidade de trabalho que professores da pós-graduação precisam assumir sem as condições necessárias para realizá-las.”</p> <p>“Há um acúmulo de funções que se atropelam e impedem que se atinja resultados satisfatórios.”</p>	Luise
<p>“As tarefas são acrescidas às outras tarefas desempenhadas na graduação, sem haver nenhuma compensação por isso.”</p>	Joana
<b>Subcategoria III</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• SOBRECARGA DE TRABALHO</li> </ul>	
Trechos das vinhetas	Participante
<p>“Em relação à pesquisa, eu acho que ele cansou das pressões relacionadas à sua permanência na pós-graduação, tais como: ter uma pontuação mínima (que pode ser alta) de publicação nos quadriênios; ter que publicar em inglês por conta da política de internacionalização no ensino superior das universidades.”</p>	Joana
<p>“Considero que sim, porque vivemos a permanente cobrança em ter uma alta e relevante (leia-se bem ‘Qualis-ficada’) produção, o que não é fácil diante de todas as demandas de trabalho na universidade e das regras exigentes e seletivas – explícitas e implícitas – dos periódicos.”</p> <p>“O contexto da pós-graduação é extremamente desafiador, embora envolva, de modo muito direto, a pesquisa e o ensino, o que é extremamente rico, é constituído por demandas de produtividade e excelência que acabam por gerar ansiedade e frustração.”</p>	Antônia
<b>Subcategoria IV</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRODUTIVISMO ACADÊMICO</li> </ul>	

Fonte: elaborado pelo autor.

## ANEXO A – MODELO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - DIÁRIO REFLEXIVO

### Introdução

Como professor, você é confrontado com todos os tipos de conflitos e tensões. Por exemplo, você talvez experiencie tensões entre suas ideias sobre o ensino e as de seus colegas. Ou, você talvez enfrente tensões entre os objetivos que você deseja alcançar em relação aos seus alunos em sala de aula e as suas pesquisas e o grau real com o qual você realmente pode alcançá-los. Tensões também podem emergir se você não tiver certeza sobre o que os outros esperam de você. No entanto, elas não são necessariamente negativas, podendo surgir, por exemplo de desafios ou da paixão pelo trabalho, ajudando-o a aprender.

Diante dessa breve introdução, descreva uma situação que tenha ocorrido em um passado recente, onde você tenha experienciado qualquer tipo de tensão e que tenha contribuído para o desenvolvimento, negativo ou positivo, de suas identidades de professor e pesquisador.

Questões norteadoras	Descrição pessoal da situação
<p><b>Contexto:</b></p> <p>Onde essa situação ocorreu? O que você estava fazendo no momento (por exemplo, dando aula)? Havia mais alguém envolvido (alunos, outros professores, coordenadores, pais de alunos)? Qual o papel deles nessa situação?</p> <p><b>Papel pessoal:</b></p> <p>O que aconteceu? Que tipo de tensão isso gerou? O que contribuiu para que ela surgisse? Como você lidou com ela? Você comentou com alguém sobre essa tensão? Por favor, elaborar sobre.</p> <p><b>Conclusão:</b></p> <p>Como você enxerga essa situação, hoje? Que emoções isso traz à tona? Em que nível essa tensão levou a uma influência negativa ou positiva no seu exercício como professor e pesquisador? Por favor, elaborar sobre.</p>	

Fonte: Traduzido e adaptado de van der Wal et al. (2019).

<https://sway.office.com/SJn7kIiEXinBCbRU?ref=Link>